

Tesina final de grado

Las vivencias de los docentes noveles en sus
primeras experiencias profesionales.

Entre los conocimientos formalizados y la puesta
en práctica.

Pacheco, Milagros

DNI N° 39.151.762

Tutora: Prof. Karina Fins

Agosto 2023

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Universidad de San Isidro

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. CONTEXTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	6
CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO. SU FUNDAMENTACIÓN Y RELEVANCIA	11
CAPÍTULO III. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	16
CAPÍTULO IV. MARCO TEÓRICO	17
IV. i La formación docente inicial y la profesionalización docente.....	17
IV. ii Los docentes noveles y el choque con la realidad.....	23
IV. iii Los saberes docentes.....	25
CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	35
CAPÍTULO VI. ANÁLISIS	38
VI. I Modos en que los saberes teóricos, los saberes de la práctica, la biografía escolar se hacen presentes en las primeras experiencias por la docencia	41
VI. ii Percepciones de los docentes noveles en torno a las competencias docentes (pedagógicas y emocionales) adquiridas durante su formación inicial y su puesta en práctica durante la etapa de iniciación	47
CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
ANEXOS	57

RESUMEN

Este Trabajo Final de Grado aborda las trayectorias profesionales de cuatro docentes noveles que han finalizado sus estudios entre los años 2020 y 2022. El interés por la temática surgió después de finalizar el Profesorado de Educación Primaria, posteriormente trabajar en escuelas y tener contacto con docentes noveles que se inician en su carrera profesional.

Estos docentes, que poseen entre 1 y 4 años de experiencia, se caracterizan por el proceso de descubrimiento y la necesidad de sobrevivencia en un espacio diferente, asumen con responsabilidad personal y quizás excesiva su tarea, ellos mismos desconfían de su capacidad, se paralizan ante los fracasos y dudan sobre las posibilidades de transformación, educación o educabilidad de los alumnos. Se destacan por su buena predisposición, ganas de innovar, y su dedicación en cuanto a las tareas de planificación y diseño de clases y evaluaciones, correcciones, sumado a las horas destinadas a las tareas administrativas y burocráticas que el sistema educativo requiere. En la formación inicial, los docentes en formación adquieren los cimientos fundamentales de la profesión, que luego implementarán en sus prácticas en los siguientes veinte o treinta años.

Mediante un abordaje metodológico de tipo cualitativo, este trabajo se propuso indagar las vivencias que experimentaron los/as docentes noveles durante su incursión en la profesión en el nivel primario en escuelas de gestión privada del Municipio de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Como instrumento de indagación se optó por entrevistas semiestructuradas realizadas de forma virtual. La muestra estuvo conformada por cuatro graduadas del Profesorado de Enseñanza Primaria "*Carmen Arriola de Marín*" que han finalizado sus estudios entre los años 2020 y 2022, de entre 21 y 28 años.

Las motivaciones que dieron lugar al estudio fueron la observación y trabajo en conjunto con docentes noveles de enseñanza primaria, además de la trayectoria personal en el Profesorado. La lectura y relectura de artículos y libros sobre formación docente dieron lugar a la pregunta inicial del estudio, *¿qué factores generan el shock de la práctica?* hasta abordar a la presente investigación.

Como ejes analíticos el estudio articula: la formación docente inicial; la profesionalización de la carrera docente; la caracterización de los docentes noveles; los saberes docentes; el oficio de enseñar; los saberes de la experiencia y la revisión de la biografía escolar; y el quehacer docente en el aula, agrupándolos en dos grandes dimensiones: los modos en que los saberes teóricos, los saberes de la práctica, la biografía escolar se hacen presentes en las primeras experiencias por la docencia; y las percepciones de los docentes noveles en torno a

las competencias docentes (pedagógicas y emocionales) adquiridas durante su formación inicial y su puesta en práctica durante la etapa de iniciación.

Entre los hallazgos, podemos destacar la evidencia de que los docentes entrevistados realizaron sus primeros pasos por la profesión antes de la obtención del título. Éstos traen consigo conocimientos didácticos y competencias docentes que fueron adquiriendo durante su formación. Al implementarlas en la práctica, las dificultades aparecen, por ejemplo, cuando se enfrentan al manejo del grupo, la gestión de la clase, y la atención con alumnos con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Docentes noveles - Educación Primaria - Formación docente inicial - Biografía escolar - Práctica docente

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta tuvo como objetivo conocer las vivencias que experimentaron los docentes noveles egresados del Profesorado de Educación Primaria *Carmen Arriola de Marín*, en cuanto a los saberes formalizados, saberes de la práctica, saberes de la experiencia formativa y competencias docentes durante su etapa de iniciación en el ejercicio de la profesión, en escuelas de gestión privada del nivel primario de la localidad de San Isidro.

Los contenidos teóricos formalizados trabajados en los Institutos Superior de Formación Docente (ISFD), el propio interés por formarse y capacitarse y la práctica que los sujetos adquieren a lo largo del ejercicio de la profesión, son algunos de los factores que, creemos, intervienen en la configuración de las experiencias vividas como docente. Cuando el docente ingresa al aula, lleva consigo un caudal de conocimiento teórico y práctico, junto con experiencias y vivencias personales. Asimismo, cada ciclo lectivo que comienza trae un grupo de alumnos distinto y diverso, por lo que los docentes contextualizan su planificación a dichos sujetos, y buscan diferentes herramientas para el manejo de ese grupo de estudiantes en particular.

El supuesto que guió la presente indagación toma como hito el momento de iniciación en la carrera docente contemplando que los docentes que se inician en el ejercicio de la profesión transitan un momento de *shock* (o incertidumbre), que según Widlak (1984) presenta la presión que causa lo desconocido, el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida durante la formación docente inicial¹. Esta teoría adquirida cobra vida cuando los conocimientos formalizados se enfrentan con la puesta en práctica profesional de los saberes aprendidos en los ISFD.

Algunos de los interrogantes que guiaron el estudio fueron: ¿Qué vivencias tienen los docentes noveles en sus primeras experiencias de iniciación profesional? ¿Qué vinculaciones y rupturas entre la teoría aprendida y práctica evidencian en sus primeras trayectorias? ¿De qué modo se hace presente la biografía escolar en los primeros pasos por la docencia en el nivel primario? ¿Cómo se vincula la biografía formativa con los ideales de la carrera docente en la elección de la profesión y su realidad en la práctica profesional inicial? ¿Cuáles son los afectos y emociones que aparecen durante las primeras experiencias en el aula? ¿Qué fortalezas y

¹ Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, 30, 95–107. Traducción propia.

debilidades muestran estos docentes en su iniciación profesional? ¿De qué modo los docentes noveles reflexionan sobre sus clases? ¿Cuáles son los aspectos de la formación inicial que los docentes noveles valoran en su iniciación profesional?

Hemos decidido focalizar el trabajo en aquellos profesionales que se iniciaron en el ámbito laboral en los años 2021 y 2022, luego de culminar sus estudios del Profesorado de Educación Primaria *Carmen Arriola de Marín*. Se considera que, durante el trayecto formativo, estos docentes cursaron, en el espacio de la práctica, prácticas profesionales que incluyen las residencias. En estos espacios, los estudiantes del Profesorado articulan los saberes teóricos con los de la práctica. Un dato relevante sobre la muestra seleccionada es que estos docentes realizaron sus prácticas y residencias durante tercer y cuarto año de la carrera, período 2020 y 2021, en los cuales se transitó la pandemia por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19). Por este motivo, y en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), las prácticas profesionales se realizaron a través de la virtualidad.

Este Trabajo Final de Grado está segmentado en seis capítulos. En el primer capítulo se presenta el contexto del problema de estudio. El segundo capítulo muestra la construcción del problema de estudio, su justificación y relevancia. Se desarrollan allí los antecedentes de investigación relevados a nivel internacional y nacional, conformando el estado del arte.

En el tercer capítulo se presentan los objetivos -general y específicos- del estudio.

En el cuarto capítulo, el marco teórico, se definen los principales conceptos que guiaron nuestra investigación a la luz de autores y especialistas en la temática de la formación docente inicial y su ejercicio. El capítulo se divide en varias secciones, a saber: a) la formación docente inicial y la profesionalización de la carrera docente; b) los docentes noveles y el choque con la realidad; y c) los saberes docentes.

En el quinto capítulo se describe la estrategia metodológica utilizada. En el sexto y último capítulo se analizan los resultados del estudio a partir de la articulación entre las entrevistas realizadas y la teoría.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

La formación docente en Argentina es un tema que hace décadas se sigue estudiando y problematizando. La Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Superior (1993) son algunos de los marcos normativos que regulan la educación hoy en nuestro país. Mucho se ha modificado e innovado en los ámbitos de las políticas educativas, sin embargo la formación de los profesores (tanto inicial como continua), así como la educación, siguen en debate. Diversos estudios (Fuentealba, 2016; Higuera Lopera, 2015) afirman que la escuela se encuentra ante un resquebrajamiento institucional. Hoy se enseña en otros contextos: la globalización, los cambios tecnológicos y los nuevos escenarios culturales que incluyen la fragmentación social, especialmente en América Latina, requieren profesores competentes para desarrollarse. Los medios masivos de comunicación y los mismos docentes coinciden en que enseñar en la actualidad es más difícil que antes (Guevara, 2014). Enseñar hoy es enseñar conocimientos y habilidades de aprendizaje que permitirán comprender y operar con la información disponible. La escuela debe convertirse en una herramienta para construir un futuro mejor para todos, formando personas capaces de razonar y analizar información de manera crítica, decidiendo la propia adaptación al cambio tecnológico, y personas comprometidas con sus semejantes y con un proyecto colectivo (Beech, 2007). Todos estos cambios sociales interpelan el trabajo docente, como la masificación de la escolaridad, los cambios en las relaciones de poder, las dinámicas familiares y las innovaciones en el campo tecnológico (Tenti Fanfani, 2008).

En este contexto, las nuevas demandas sociales hacia la educación han originado la necesidad de realizar profundos cambios en relación con los contenidos que se enseñan y los modelos didácticos que requieren una “redefinición de la tarea de enseñar, y, por lo tanto, de la formación de profesores” (Aguerrondo, 2003, p. 20). Esto implica no solamente a los docentes que están transcurriendo sus primeros pasos en la docencia, sino también a aquellos que enseñan hace muchos años y deben seguir actualizándose a través de la formación continua.

Entre las nuevas competencias para enseñar se destaca el trabajo de Perrenoud (2004), quien manifiesta que éstas son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los mismos, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de

la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Diversos autores (Alliaud, 2014; Aguerrondo, 2003) coinciden en que, para mejorar la calidad educativa, deben existir políticas que acompañen a la formación de los profesores. Estas políticas requieren una intervención del Estado, entendiendo la controversia que generan los cambios y la cantidad de personas diferentes a las que alcanzan estas decisiones. Dentro de las responsabilidades que le caben al Estado, corresponde en primer lugar la tutela de la calidad de la educación básica y de la enseñanza secundaria, pública y privada y, en consecuencia, de la calidad de los respectivos profesores y de su formación. Asimismo, entre las responsabilidades y desafíos políticos del Estado respecto de la cuestión docente, se destacan: resguardar la calidad y cantidad de docentes, institucionalizar la necesidad y oferta del desarrollo profesional permanente e implementar una carrera docente que apoye una educación de calidad (Aguerrondo, 2003).

En Argentina, son los ISFD los encargados de la formación del profesorado y el acompañamiento a los nuevos maestros, mediante diferentes planes de capacitación. La complejidad de las estrategias para producir cambios en la calidad de los profesores reside en un servicio complejo y diversificado. Las decisiones educativas deben diferenciarse para contemplar las características de diferentes grupos de docentes y estudiantes, y las demandas específicas que surgen de las diferencias socioeconómicas. Según Aguerrondo (2003), esto genera una tensión que se expresa “en la escasa posibilidad de poner en práctica adecuadamente políticas que atiendan toda esa diversidad y complejidad” (p. 102). Además, el alto presupuesto que las políticas educativas requieren acentúa esta tensión mencionada previamente.

Por otra parte, autores como Alliaud (2014) hacen hincapié en las reformas en la formación docente inicial para mejorar la calidad educativa. En el caso de la escuela, la debilidad institucional propia de estos tiempos, que fueron mencionados previamente, trae consigo nuevos problemas y percepciones sobre la tarea de enseñar. Los docentes asumen responsablemente el proyecto de educar a las nuevas generaciones, aunque perciben que tienen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar, más allá de los años de experiencia que tengan (Alliaud, 2019).

Existe en toda primera experiencia esa tensión entre teoría y práctica, que puede generar expectativas, miedos o sentimientos de incertidumbre. Todos los comienzos son difíciles, en cualquier ámbito. Diversos estudios de Alliaud (2003, 2014, 2019) exponen la complejidad que tienen estos comienzos, y advierten que la misma aumenta en los casos en los que hay personas involucradas: los estudiantes. Los docentes que están comenzando su

práctica, llamados también *docentes noveles*, se encuentran con nuevos desafíos en relación al trabajo en el aula, la gestión de la clase y la incorporación de distintas estrategias didácticas. La propia experiencia como alumno, también llamada biografía escolar, tiene gran relevancia para los docentes. Esta biografía es un recopilado de la trayectoria escolar de cada persona.

Desde el Estado, se implementan diferentes políticas públicas para acompañar a los docentes noveles, como por ejemplo el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2005 hasta abril de 2007. Esta política tenía como objetivo brindar apoyo y asesoramiento a los docentes que se encontraban en su primera experiencia laboral en el sistema educativo. Se implementó y se llevó a cabo en todo el país, ofreciendo talleres de capacitación, reuniones de asesoramiento individualizado para ayudar a los docentes novatos, y cursos para promover la formación docente continua.

Desde la normativa, en Argentina, desde el Estado se implementan diferentes políticas públicas para acompañar a los docentes noveles. Se destacan algunas de ellas:

La Res. N° 223/2004 del CFCyE sobre “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, la Ley de Educación Nacional (2006) en el Artículo 71, establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2005, que tuvo como objetivo brindar apoyo y asesoramiento a los docentes que se encontraban en su primera experiencia laboral en el sistema educativo. Se implementó y se llevó a cabo en todo el país, ofreciendo talleres de capacitación, reuniones de asesoramiento individualizado para ayudar a los docentes novatos, y cursos para promover la formación docente continua. Otro hito destacado es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que fue inaugurado en el año 2007 como organismo de carácter desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua, en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país. Se le asignaron las responsabilidades de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente e impulsar y desarrollar acciones de investigación y de cooperación técnica interinstitucional e internacional. Recientemente, podemos destacar las diversas medidas que se implementaron

durante la Pandemia del 2020 para ayudar a los docentes a sobrellevar la educación remota de emergencia: recursos y capacitaciones sobre tecnología, cuadernillos disponibles en la web, ciclos de conversaciones de profesionales.

En el marco de la situación inédita que presentó la pandemia por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19), el Estado nacional argentino implementó diversas medidas en el ámbito educativo. El gobierno nacional decretó acciones preventivas de carácter obligatorio que instaron al aislamiento de la población a través del DNU 297/2020. Esta medida impactó en todos los niveles del sistema educativo, exigiendo alternativas para promover la educación a distancia en todos los niveles del sistema, en un contexto de *educación remota de emergencia* (ERT). Este tipo de educación se diferencia del aprendizaje en línea o educación a distancia, que requieren una planificación cuidadosa y bien pensada para favorecer los aprendizajes. A diferencia de las experiencias online, planificadas desde el principio y diseñadas para dicha modalidad, la ERT es un cambio temporario del dictado de clases y funciona como respuesta a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza remota para la educación, que en otro contexto se impartirían presencialmente. En el contexto de ASPO, el objetivo no fue recrear la institución en una pantalla, sino proporcionar un acceso temporal al aprendizaje de manera rápida y sencilla. Cada establecimiento organizó y adecuó sus clases en pocos días, según los recursos que tenía, para que las clases lleguen a todos los estudiantes.

En el caso de la formación docente inicial, se encontró expuesta a requerimientos de digitalización e intensificación de las prácticas para poder dictar clases a los futuros educadores. La virtualización de la propuesta de formación visibilizó desigualdades existentes tanto en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, como en la disponibilidad de recursos pedagógicos digitales (Ruiz, Fins, Klein, Otero, 2023).

En este contexto, las prácticas de enseñanza adquirieron una modalidad única en el contexto de suspensión de clases presenciales, tanto para el dictado de las clases como en el desarrollo de las prácticas. En este escenario, nuevos modos de vinculación se sumaron a las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes por la continuidad y acreditación de sus estudios visibilizando, entre otras cuestiones emergentes, desigualdades en materia de conectividad (Dussel, 2020). Como respuesta a estas dificultades, los ISFD optaron por una modalidad virtual de las prácticas y residencias, con encuentros sincrónicos y asincrónicos, para llevar a cabo la tarea de formar a los futuros docentes.

Nuestro estudio se circunscribe a los docentes que finalizaron sus estudios en el ISFD *Carmen Arriola de Marín*, conocido como Profesorado *Carmen Arriola de Marín*. El Grupo Educativo Marín pertenece al Obispado de San Isidro: el Obispo designa a la Comisión

Administradora responsable del Grupo Educativo Marín en su totalidad y el Director General del Grupo integra la misma. La Junta Regional de Educación Católica (JUREC) sirve al Obispo para cumplir con su ministerio con las instancias educativas de su jurisdicción, por lo que es el organismo que acompaña y asesora la tarea del Grupo Educativo Marín como lo hace con todos los colegios del obispado.

El Profesorado *Carmen Arriola de Marín* se encuentra dentro de las instituciones que forman parte del Grupo Educativo. El origen de este grupo educativo se encuentra ligado a la historia del Colegio *Carmen Arriola de Marín*, producto de la donación del Dr. Plácido Marín. El mismo se inauguró el 14 de mayo de 1912, fue allí donde se pusieron en marcha el colegio y la parroquia. El profesorado, gratuito, se remonta a la fundación del colegio, en la que se estableció, como parte del legado del Dr. Plácido Marín, formar docentes cristianos en un ISFD de gestión privada.

Durante el ASPO, el Profesorado *Carmen Arriola de Marín* también adecuó sus clases al contexto. Algunas de las medidas que se tomaron fueron generar espacios sincrónicos para continuar con las clases, intensificar el trabajo en el campus virtual ya existente, y acortar los períodos de prácticas y residencias (dos semanas y cuatro semanas respectivamente). Los profesores coformadores observaron a los practicantes y residentes a través de distintas plataformas como Google Meet o Zoom, dependiendo de la escuela. En este contexto, los estudiantes de tercer y cuarto año estuvieron inmersos en las clases (y en las escuelas) a través de una pantalla, perdiendo la posibilidad de observar en vivo y en directo la cultura escolar de las instituciones coformadoras. Asimismo, la gestión del aula, entre otros quehaceres docentes, no es igual en un encuentro sincrónico virtual que en el aula a través de la modalidad presencial por varios motivos. En el caso del nivel primario, en la virtualidad los niños precisan la asistencia de los adultos para poder participar de las clases, los encuentros sincrónicos son acotados y el rol del docente cambia, pensando actividades acordes con los dispositivos que los estudiantes poseen. En la presencialidad, el docente toma el rol de guía, prestando atención a cada alumno en particular y utilizando diversos recursos y estrategias didácticas. Si pensamos en la dimensión emocional y afectiva, en la presencialidad surgen situaciones de la propia socialización entre los niños que es importante trabajar y reflexionar.

Resulta interesante, entonces, indagar las vivencias que experimentaron estos docentes noveles, que realizaron sus prácticas virtualmente, en sus primeros pasos por la docencia al regresar a la presencialidad completa durante el ciclo lectivo 2022.

CAPÍTULO II

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO. SU FUNDAMENTACIÓN Y RELEVANCIA

Existen diversas investigaciones que toman a la formación docente como objeto de estudio, entendiendo su estrecha relación con la enseñanza en las escuelas. Recientemente, se han investigado experiencias de docentes noveles bajo distintas perspectivas y en diferentes contextos.

El trabajo de Higuera Lopera (2015) indaga sobre el *shock* que genera la práctica en docentes de inglés. Tal como expresan Gibbs y Habeshaw (2010, citados en Higuera Lopera, 2015), el profesor novel es aquel que tiene conocimientos acerca de la materia pero no posee formación didáctica sobre cómo enseñarla; se caracteriza por haber obtenido su título muy recientemente y, por ende, por contar con poca experiencia laboral (menos de tres años de experiencia docente universitaria para acceder a un cargo docente). Por otro lado, Azcárate y Cuesta (2005, citados en Higuera Lopera, 2015) caracterizan al docente novel como aquel *profesor principiante*, o aquel que comienza a ejercer con poca experiencia en la enseñanza. Los hallazgos evidencian que el *shock* que experimentan los docentes noveles tiene relación con el contexto del alumnado: situaciones de violencia en el contexto sociocultural con impacto en la institución educativa; experiencias de indisciplina y desconocimiento de estrategias para lograr “manejo de grupo”; desconocimiento de políticas educativas, lingüísticas y laborales; desconocimiento de estrategias didácticas eficaces en relación con la enseñanza y el aprendizaje; y relaciones negativas con los demás docentes de la institución. Se presenta como posible propuesta de mejora la reflexión sobre la práctica en los primeros años del ejercicio de la profesión.

Salgueiro (2021) expone una síntesis de los resultados de una tesis doctoral llevada a cabo en la Universidad de Málaga, España, cuyo objetivo fue indagar acerca de qué aprenden quienes egresan de una carrera de formación docente inicial y de qué modo lo enseñan. El objetivo general de la tesis fue identificar y describir los aprendizajes alcanzados en relación con la enseñanza por los egresados de la carrera Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba durante el período 2016/2017. Los hallazgos indicaron que los egresados pudieron apropiarse de conceptualizaciones derivadas de pedagogías críticas de la enseñanza y de los enfoques del aprendizaje. Reconocen rasgos de la

enseñanza, así como saberes prácticos, que son, para la autora, aquellos que remiten a procedimientos en el contexto de actuación profesional. Los resultados, además, advierten la tensión entre diseñar una propuesta (planificar) y desarrollarla en el contexto de clase. Los egresados reconocen haber aprendido a seleccionar y recortar contenidos de enseñanza, esto es elegir, dentro del currículum prescripto, aquellos contenidos a enseñar realizando un recorte de la realidad. Afirma la autora que el momento de la práctica docente “para la mayoría de los egresados fue shockeante porque implicó poner el cuerpo, mostrarse, hacerse escuchar” (Salgueiro, 2021, p. 214). Otro punto importante es que los egresados reconocen la incidencia de la subjetividad en las decisiones de enseñanza, ya que muchas de ellas tienen que ver con la propia historia de cada uno. Todos los egresados consideran que las prácticas en las instituciones fueron la instancia más significativa de toda la carrera.

Dar clase fue el momento más significativo, una experiencia que forma parte de la memoria iniciática de los profesores (Bombini, 2012) en este sentido, propongo pensar esta experiencia como rito de iniciación. La clase es una ceremonia que los adentró a “un nuevo conjunto de símbolos, a una renovada concepción de la existencia y de participación en el mundo” (Jáuregui, 2002, p.63). Transitar la clase para muchos de ellos fue la “prueba de fuego”, la instancia que les permitió iniciarse y construirse como docentes.

(Salgueiro, 2021, p. 221).

Por otra parte, Alliaud (2014) analizó el “Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral” (Ministerio de Educación, 2005), en particular sus resultados, en donde los ISFD acompañaron a los docentes noveles en su primer año de trabajo. En el año 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), la línea de acompañamiento a docentes noveles se constituyó como política nacional dentro del Área de Desarrollo Profesional Docente en todo el país. En el estudio realizado por la autora se destacan hallazgos en la percepción de los docentes noveles sobre sus prácticas en relación a los ejes de análisis: i) contenidos; ii) estrategias didácticas; iii) habilidades interpersonales; iv) trayectoria escolar.

En primer lugar, los docentes noveles se sienten capacitados en los distintos contenidos de la enseñanza en la mayoría de las situaciones. El manejo de los contenidos a ser enseñados es valorado por los docentes e identificado como una fortaleza. Para hacer bien su tarea, la

mayoría de los docentes manifiesta la importancia del saber/conocimiento y de la vocación. Esta combinación entre saber y conocimiento se acentúa aún más en los docentes de primaria. Sin embargo, cuando se les pregunta a los docentes “¿Qué debe hacer un docente para enseñar mejor?”, la disciplina que se enseña se encuentra en quinto lugar. Aparecen antes, conocer a los alumnos, tener en cuenta el contexto, mantener el interés, aprender de la experiencia (Alliaud y Vezub, 2012). Parecería entonces que, para enseñar mejor, no alcanza solamente con los contenidos formalizados sino que es necesario considerar el contexto en el cual se impartirán las clases y conocer al grupo de alumnos para adecuar las prácticas al curso, además de crear diversas estrategias para mantener el interés y motivar a los estudiantes.

Por segundo, se entienden por estrategias didácticas a los procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente (Díaz, 1998). Éstas son, en los estudios analizados, poco elegidas como una fortaleza. La mitad de los docentes considera que la formación en relación a las estrategias didácticas fue buena y un tercio manifiesta que fue muy buena. Asimismo, son pocos los docentes noveles que indican que pueden dominar las estrategias para enseñar correctamente. Si bien la gran mayoría percibe que puede manejar y organizar la clase, no se identifica esta capacidad como un aporte específico de la formación profesional que se recibió previamente. En relación a la programación y planificación, hay un elevado reconocimiento de esta capacidad, ya que el 45% considera que la formación fue muy buena.

La sensación de complejidad en el manejo de grupos y la implementación de estrategias de enseñanza son factores que se repiten en distintos estudios cuando los docentes noveles realizan sus primeras prácticas profesionales. Terigi (2012) menciona también que, aunque en la definición de trabajo docente la enseñanza resultaría el asunto crucial, los egresados de los sistemas de formación docente refieren numerosos problemas vinculados con lo didáctico, como “el desconocimiento de los criterios para seleccionar contenidos, la falta de instrumentos para coordinar y reorganizar grupos de aprendizaje, los problemas a la hora de definir la evaluación” (p. 11).

Asimismo, la tensión entre teoría y práctica es considerada una problemática. Los hallazgos de Montero Mesa (2018) sostienen la preocupación que existe ante esta relación: se advierte en su estudio el exceso de expectativas puestas en la práctica que tienen los estudiantes de los profesorados, además de la constante búsqueda de estrategias que vinculen ambos tipos de saberes. Los entrevistados dan cuenta de una sensación de haber recibido una formación con

sólidos fundamentos teóricos que luego no saben aplicar, ya que, en el aula, la mayor dificultad es la resolución de problemas con los estudiantes.

Por tercero, las habilidades interpersonales que refieren a las relaciones que suceden en la práctica son consideradas también un punto débil. Los docentes en general destacan la complejidad de atender a las necesidades de todos los alumnos, la conducción de clase y la atención a la diversidad. Sin embargo, los docentes noveles consideran las tareas comunicativas como una fortaleza, además de percibir que estas habilidades son fundamentales para poder enseñar (Alliaud y Vezub, 2012).

Por último, la trayectoria formativa también contempla la llamada biografía escolar, que refiere al recorrido que los docentes transitaron como alumnos dentro de la escuela. Esta trayectoria se manifiesta en los significados que los docentes le atribuyen, por ejemplo, a la tarea de enseñar. Entre las investigaciones destacadas a nivel nacional se encuentra la tesis doctoral realizada por Alliaud (2003), en la cual se analizaron relatos autobiográficos de 12 docentes noveles. A partir de este estudio la autora afirma que los maestros noveles arman un personaje propio que aún está en proceso de definición y formación, y que experimenta sentimientos de temor, miedo e inseguridad ante la tarea que les toca desempeñar. La preocupación de estos maestros reside en la percepción de cierta falta de formación que pueda dañar o perjudicar a los alumnos que tienen mayores dificultades. A su vez, se destaca que los maestros noveles planifican, buscan materiales y realizan cursos de capacitación. Por otro lado, la autora menciona la influencia de la propia experiencia escolar en la práctica de estos nuevos docentes. La autobiografía escolar forma parte de las diferencias en la forma de concebir la actividad y distintas caracterizaciones del personaje que todos componen. Las trayectorias formativas recorridas aparecen, por lo tanto, como relevantes para interpretar los significados que los maestros le atribuyen al oficio de enseñar.

Un estudio internacional realizado en México por Bedacarratx (2012) da cuenta de los procesos subjetivos que se ponen en juego en las primeras experiencias docentes de estudiantes de profesorado y su relación con la trama socio-profesional en que los mismos se despliegan. En la descripción que los estudiantes hacen de la práctica emerge una imagen ideal del buen maestro, que sienten que no están en condiciones de cubrir. Este maestro ideal fue caracterizado por los estudiantes por su gran compromiso con el trabajo, por la planificación de las clases diseñadas según el contexto, por su formación en valores, por desarrollar un vínculo de confianza con sus alumnos y por la necesidad percibida de actualización. Estos puntos aparecen en el discurso como rasgos del *deber ser* profesional. Los entrevistados también dan cuenta de cierto malestar, lo que el autor conceptualiza como *sufrimiento* en relación a la pérdida de

esperanza de que la educación pueda mejorar, y el poco reconocimiento de su esfuerzo, energía, pasión, compromiso personal puestos en el desarrollo de la tarea profesional.

Los antecedentes analizados muestran que la formación docente inicial muta hacia una práctica más compleja cuando aparecen los sujetos con quienes los docentes trabajan, además de las dificultades en la resolución de problemas propios de la práctica. Considerando la complejidad de la actual tarea docente y el desarrollo profesional en un mundo cambiante, nos preguntamos entonces cómo vivencian los maestros noveles sus primeras experiencias y los modos en que opera la influencia de la biografía escolar y la formación docente inicial en el quehacer docente.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que guiaron la indagación son:

Objetivo general:

- Conocer las vivencias que experimentaron los docentes noveles egresados del Profesorado de Educación Primaria *Carmen Arriola de Marín* que han finalizado sus estudios entre los años 2020 y 2022, en cuanto a los saberes formalizados, saberes de la práctica, saberes de la experiencia formativa y competencias docentes durante su etapa de iniciación en el ejercicio de la profesión, en escuelas de gestión privada del nivel primario de la localidad de San Isidro.

Objetivos específicos:

- Conocer los modos en que los saberes teóricos, los saberes de la práctica, la biografía escolar se hacen presentes en las primeras experiencias por la docencia.
- Indagar las percepciones de los docentes noveles en torno a las competencias docentes (pedagógicas y emocionales) adquiridas durante su formación inicial y su puesta en práctica durante la etapa de iniciación.

La indagación se orientó a retomar la formulación inicial del objetivo general en cuanto al concepto de *shock*, y vincularlo con el *choque con la realidad*. A partir de este punto, se desagregaron las dimensiones de análisis: saberes formalizados; saberes de la práctica; saberes de la experiencia formativa (*biografía escolar*); competencias docentes; y tomó como hito la pandemia: la iniciación de los docentes noveles en la práctica profesional, en particular en una muestra conformada por estudiantes que han transitado sus prácticas de la enseñanza en el contexto de la pandemia por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19)

CAPÍTULO IV

MARCO TEÓRICO

Este apartado presenta los aportes de los referentes teóricos desde los cuales se conceptualizan las nociones teóricas en las que se fundamenta la investigación.

Su estructura se organiza en ejes temáticos. El primero de ellos desarrolla la formación docente inicial y la experiencia de la práctica durante la etapa de iniciación, aportando además el concepto de profesionalización docente. El segundo eje define y desarrolla el concepto de docente novel desde la mirada de distintos autores. Este eje además define el *shock de la práctica* como el choque con la realidad de la práctica docente que puede presentarse en las primeras experiencias laborales. Por último, el tercer eje desarrolla el concepto de saberes docentes, identificando cómo se vinculan los saberes de la teoría con los saberes de la práctica y la biografía escolar de cada maestro. Describe aquellos conocimientos que los docentes poseen, algunos provenientes de la teoría, es decir, las diferentes corrientes pedagógicas, la didáctica, la pedagogía, y otros, los saberes de la práctica, son aquellos que suceden *in situ*, al enseñar.

Estos apartados se relacionan entre sí, dando un marco conceptual a la investigación.

IV. i La formación docente inicial y la profesionalización de la carrera docente.

Ferry (1997) define formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p. 53). En este proceso, se incluyen también las etapas de la vida escolar con éxitos y fracasos, capacitaciones, caminos marcados que emprende el trayecto de la formación. El autor distingue a la formación de las acciones educativas, y menciona que no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado que recibe la información de forma pasiva. Por el contrario, sugiere que formarse es reflexionar para sí mismo sobre situaciones, sucesos e ideas. Es un trabajo que debe ser deseado y perseguido, que se realiza a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Además, se puede concebir a la formación como una función social de transmisión del saber.

Ferry (1997) menciona la existencia de una doble capacidad: es necesario que los docentes adquieran conocimientos sobre el desarrollo del niño, por ejemplo, sobre los procesos de aprendizaje, métodos de evaluación, pero el estudio no es suficiente, ya que también tiene

que adquirir un saber hacer, habilidades que se adquieren a través de adiestramientos sistemáticos en el transcurso de sesiones de simulación: las prácticas profesionales. Delorenzi (2009) coincide con la concepción de la formación como un proceso y menciona también la articulación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, orientadas a la configuración de sujetos enseñantes. La formación docente es además un trayecto, supone un proceso que comienza antes del ingreso de los aspirantes a docentes a las instituciones formadoras. No obstante, se desarrolla tanto en la carrera inicial, como en su formación posterior.

Sabemos que la formación docente no tuvo siempre las mismas características, así como tampoco las tuvo la escuela a lo largo del tiempo. La problemática de la formación de enseñantes, para Ferry (1997) es la misma en cualquier contexto, y se resume en seis temáticas: necesidad de una redefinición de los objetivos de formación; necesidad de articular la formación inicial con formación continua; equilibrar formación científica y formación profesional; ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple la iniciación a nuevas tecnologías y metodologías; y acercar la relación entre teoría y práctica.

En Argentina, la formación de los docentes en las últimas décadas fue el centro de preocupación, de allí surgieron numerosos trabajos de investigación y políticas públicas destinadas a su mejoramiento y transformación. En los comienzos de los '90, la agenda política y los proyectos de investigación educativa se centraron en mejorar la formación docente, lo cual era determinante para la calidad del servicio educativo.

Las reformas en el sistema educativo, con la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), fueron propuestas infaltables para mejorar la educación e incluir a la formación docente dentro del nivel superior. Los avances más importantes se situaron al nivel de los planes de estudio de la formación de grado y el cambio en la duración de la carrera, equiparando su duración a la extensión de la formación de los profesores. Respecto a la práctica se realizaron también modificaciones. Según señala Terigi (2009) “hace veinte años era necesario defender la incorporación de prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales desde el inicio de la formación” (p.31). En estas prácticas profesionales se incluyó además la programación de secuencias didácticas que contemplaran la diversidad y una reconsideración de la instancia de evaluación.

Por otra parte, diversos autores promueven la necesidad de la reflexión sobre la práctica docente para analizar las propias prácticas pedagógicas y contribuir a la formación continua. Se sugiere iniciar la práctica reflexiva con los docentes novatos, quienes podrían estar abiertos al camino de la reflexión (Delorenzi, 2009; Perrenoud, 2004). Para estos autores, formar buenos profesores principiantes significa formar a gente capaz de evolucionar, de aprender con la

experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querrían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello. La formación inicial debe preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos. Así lo explicita Davini (2015):

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función fundamental, ya que permiten: Asimilar de modo activo nuestro conocimiento y cuestionarlo. Aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados. Rehacer el propio hacer que nos llevó a esa situación no esperada. Abrir paso a experimentar y probar otras acciones para encarar el fenómeno que hemos observado. Imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica. Testear nuestra propia comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros (p.14).

Es importante, a partir de la formación inicial, crear espacios para el análisis de la práctica, de reflexión, y contar con otros espacios para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y su identidad como docente y profesional. Los debates actuales en la formación docente residen entonces en la formación inicial, el peso de la formación pedagógica y el de la disciplina a enseñar, y la reducción de la distancia entre la teoría y la práctica (Aguerrondo, 2003).

Por otra parte, Davini (2015) refiere a que en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una *empresa de bajo impacto*, al indicar que todo lo que se hace en aquel período de formación es luego olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia. Por ejemplo, Terhart (1987) sostuvo mucho antes que la formación docente inicial constituye una *empresa de efectos débiles*, ya que la formación se produce, fundamentalmente, por la socialización profesional. Esto ocurre principalmente en el lugar de trabajo. Afirma la autora que la influencia de la biografía escolar es “decisiva, como en una suerte de determinismo por el cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir los modos de actuación que aprendieron en los niveles educativos previos” (p. 22). Otro autor que retoma esta idea es Hargreaves, ya que menciona que “las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza” (Hargreaves, 1996, p. 192).

Otro de los aspectos que es importante destacar en la formación docente es la profesionalización de la carrera. Tenti Fanfani (2008) realiza un recorrido histórico acerca de

la profesionalización docente. La docencia, como categoría social, tiene la edad del Estado nacional y el sistema escolar moderno. En sus comienzos, siempre estuvo la disputa entre considerar al maestro como un profesional, o como una persona dotada de vocación. En este sentido, la profesión docente era percibida como una respuesta a un llamado totalmente innato, relacionado muchas veces con la vocación religiosa. En una primera época, la formación de los docentes se centraba solamente en el dominio de los saberes que había que transmitir, los cuales se impartían posteriormente. En la actualidad esto cambió, se concede importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional (Perrenoud, 2004, p. 12). Además, la jerarquización de la docencia en los sistemas educativos pone en esta ambigüedad al rol docente. Por un lado, se destaca por su vocación, pero también su inserción en la burocracia de cada país.

Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (Tenti Fanfani, 2008, p. 2). Vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, y lo hace bien. Un profesional, para Perrenoud (2004), reúne las competencias del creador y ejecutor. Ante una problemática, el profesional jamás parte de cero, sino que trae consigo un saber amplio, saber académico y especializado, es por ello que es un experto en el área. Son los profesionales quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible. Por eso, todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones.

Afirma Tenti Fanfani (2008) que un maestro más profesional es un maestro más calificado, es decir, alguien que usa conocimiento cada vez más complejo y formalizado y cuyo dominio efectivo requiere un esfuerzo cada vez más significativo. En la actualidad, los cambios en los sistemas educativos y las nuevas demandas sociales requieren que los maestros estén capacitados para enseñar en diferentes contextos. “El desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona” (Tenti Fanfani, 2008, p. 5). Este compromiso personal se relaciona con la construcción de una nueva identidad del trabajo docente, que pasa por los componentes de *profesión*, *vocación* y también *politización*. Las tres dimensiones de este oficio deben encontrar una nueva articulación a la altura de las posibilidades y desafíos del momento actual. Lo técnico e instrumental, propio del oficio, debe ser fortalecido para potenciar las capacidades del docente

en la solución de los problemas complejos de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad. En estos nuevos contextos, los saberes docentes son cuestionados, reformulados, ya que muchos autores se preguntan qué debe saber un docente hoy. Las respuestas son múltiples y los saberes son diversos, pero complementarios entre sí. Por otro lado, la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan con una serie de fuertes obstáculos para la profesionalización de los profesores (Aguerrondo, 2003).

Bajo el marco del trabajo docente profesional, a continuación, realizaremos una distinción entre formación y capacitación para una mejor comprensión de los conceptos. Entendemos por formación inicial del docente al recorrido de los aprendizajes durante la carrera. En cambio, la capacitación (o formación docente continua), responde a la ampliación de esos conocimientos adquiridos. Anijovich y Cappeletti (2010) afirman que la formación es un trayecto, un espacio flexible y de construcción. Es en esta formación docente inicial donde cada uno construye su propio recorrido (Ferry, 1997).

Con relación a la formación docente inicial, Alliaud (2014) afirma que “tendría que incorporar en su desarrollo las características y los escenarios de realización del puesto de trabajo, siendo la especificidad del mismo los procesos de enseñanza” (p. 204). La planificación del sistema de formación docente, además, requiere considerar las necesidades del sistema educativo para el que se forma, en función de las necesidades actuales y de las que surjan a partir de los desafíos que deben afrontar los distintos niveles educativos. Ávalos (2009) menciona respecto al sistema de formación que la formación inicial de docentes ocurre en instituciones diversas con tradiciones diferentes: universidades, terciarios, escuelas. El reconocimiento de esta variabilidad en cuanto a la formación inicial de los docentes es una de las bases de sustentación de cualquier política de producción del saber pedagógico y de medios para la enseñanza.

Pogré (2012) destaca un tema central y muy estudiado en la actualidad, que es el concepto de *aprendizaje docente*, que refiere: (a) al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente; (b) a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar; y (c) a la construcción de un repertorio de estrategias de enseñanza.

El aprendizaje docente comienza durante el período de la formación inicial, sigue con cierto nivel de inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y continúa formándose durante el resto de la vida profesional (p. 47). La construcción de la identidad profesional se inicia durante el período de estudiante en las escuelas, pero se consolida después de la formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional (García, 2010, p. 25). Entendemos entonces que esta identidad docente no surge luego de obtener el título, sino que

es necesario construirla a lo largo de la experiencia. Para García (2010), la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo. Guarda relación con la autopercepción y la percepción de la sociedad en general sobre la profesión docente. Según Cantón (2018), se trata de una construcción teórica elaborada a partir de diferentes dimensiones psicosociales. La configuración de la identidad docente, entonces, comienza en los primeros pasos por el profesorado y se intensifica en los primeros años del ejercicio de la profesión. Esta identidad está teñida, además, del propio recorrido por la escuela como alumno.

Distinguimos también formación de capacitación: en el proceso de formación, los docentes tienen diferentes necesidades a medida que avanzan en su carrera profesional. Son diversos los autores que expresan que la formación inicial es un momento crucial en la vida del docente. Terigi (2012) reconoce que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes para enseñar, y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina. Los docentes que se forman hoy, estarán trabajando dentro de veinte, treinta o cuarenta años. Por lo tanto, la formación permanente o capacitación del profesorado cobra mayor importancia frente a la formación inicial, que según Fernandez Enguita (2013), por sí misma no garantiza la eficacia en el trabajo docente. Davini (2015) también menciona que formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente y no culmina con la obtención del título, sino que acompaña toda la vida profesional. No obstante, “es en la formación inicial, y sobre todo en las prácticas de la enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión” (Davini, 2015, p. 42).

Fuentealba (2006), desarrolla y analiza el desarrollo profesional docente en los inicios de los profesores principiantes. Define a la formación inicial como el “momento en el que se acumula conocimiento e información respecto de lo que será realizar la actividad profesional de la docencia” (p. 67). El autor describe etapas en la carrera profesional tomando un estudio de Huberman (1989), en donde se identifican los momentos por los cuales el profesor pasa según la cantidad de años de experiencia que posee. Así, es posible reconocer un primer estadio o de entrada a la enseñanza, entre 1 y 4 años de experiencia, caracterizado por el proceso de descubrimiento y la necesidad de sobrevivencia en un espacio diferente. Los maestros que transcurren este estadio son llamados por los especialistas como *docentes noveles*.

IV. ii Los docentes noveles y el choque con la realidad.

La iniciación a la enseñanza constituye el primer contacto profesional con las escuelas durante los primeros años de docencia. Esta iniciación es un proceso progresivo que lleva tiempo, no es de un día para el otro ni es un hito del primer día. En este período, los docentes también aprenden durante la práctica. Cuando los docentes finalizan sus estudios y se insertan en las escuelas son identificados como profesores principiantes o *docentes noveles*.

Tal como expresan Gibbs y Habeshaw (2010, citados en Higuera Lopera, 2015), el profesor novel es aquel que tiene conocimientos acerca de la materia, pero no posee formación didáctica sobre cómo enseñarla; se caracteriza por haber obtenido su título muy recientemente y, por ende, por contar con poca experiencia laboral (menos de tres años de experiencia docente). Se lo define también como aquel profesor principiante, o aquel que comienza a ejercer con poca experiencia en la enseñanza. Son profesores que, usualmente, disponen de una formación basada en pensar sobre un alumno un grupo de alumnos homogéneo, y luego en la escuela, se encuentran con niños que tienen su singularidad, y con aulas muy diversas.

Otra característica de estos docentes es que asumen con responsabilidad personal y quizás excesiva su tarea, ellos mismos desconfían de su capacidad, se paralizan ante los fracasos y dudan sobre las posibilidades de transformación, educación o educabilidad de los alumnos (Alliaud, 2012). Son maestros que dedican muchas horas a las tareas de planificación y diseño de clases y evaluaciones, correcciones, sumado a las horas destinadas a las tareas administrativas y burocráticas que el sistema educativo requiere.

Los primeros momentos frente al aula causan temor e incertidumbre. Alliaud y Antelo (2009) insisten en que todos los comienzos son difíciles, en todos los trabajos, no solamente en educación. En la docencia, los inicios pueden ser percibidos como un debut, un desafío, una puesta en práctica de los gajes del oficio. Este inicio puede ser atravesado con diversas emociones.

Por otro lado, Higuera Lopera (2015) también reconoce los aportes de Huberman (1998), describiendo a los docentes noveles como aquellos que tienen una situación de angustia, frustración e inseguridad, cuyo detonante es el sentirse enfrentado a un ambiente desconocido.

Para Perrenoud (2004) un enseñante principiante presenta los siguientes rasgos característicos: Se encuentra entre dos identidades, abandona su papel de estudiante para introducirse en el de un profesional; El estrés, la angustia, diferentes miedos adquieren una importancia destacada que disminuirá con la experiencia y la confianza; necesita mucha energía, tiempo y concentración para resolver problemas; Su gestión del tiempo no es muy

segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios, fatiga y tensión; Se encuentra en un estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas; Generalmente se siente bastante solo; Se encuentra ante la duda de seguir los modelos aprendidos durante la formación inicial y las fórmulas más pragmáticas vigentes en el ámbito profesional; No establece el distanciamiento suficiente entre su papel y las situaciones; Tiene la percepción de que no domina de la mejor manera los movimientos más elementales de la profesión; y mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive.

Esta poca experiencia de los profesores principiantes fue tomada por diversos autores. Widlak (1984) aporta el concepto de *shock* de la práctica (*real life shock*), entendido como la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida². Este término describe la reacción de los docentes en su comienzo profesional, sosteniendo que existe cierta discrepancia a través de la actividad práctica con sentimientos de impotencia y miedo al fracaso. Desde el punto de vista cognitivo, el *shock* a menudo da como resultado un poner en duda la teoría y la evaluación de la educación terciaria como irrelevante para la práctica, y a nivel conductual, el choque bloquea la acción y reacción sensible, no se reconocen las posibilidades de la situación y la inseguridad vivida no deja espacio para el diseño pedagógico. Esta teoría adquirida, los contenidos formalizados, cobra vida cuando se enfrenta a la propia práctica docente. Terhart (1987) coincide en la presencia de este *shock*, que da cuenta del impacto que trae consigo la dinámica laboral entre los principiantes. Este autor agrega que, luego del primer impacto, el contacto progresivo con la práctica lleva a una adaptación paulatina de las estructuras escolares y las propias de la enseñanza.

Nos referimos al choque con la realidad que surge en la transición entre la formación inicial y la primera inserción laboral. Este choque implica un aprendizaje diario, donde los docentes incorporan distintas dinámicas que existen en el sistema educativo, y que son propias de cada escuela en particular. Por otro lado también implica una puesta en práctica de lo aprendido.

Este choque con la realidad puede surgir en la inserción laboral de los docentes a causa de factores contextuales, formación inicial insuficiente o poco ajustada con las competencias profesionales demandadas por el rol profesional, o la carencia de recursos y herramientas para enfrentar las tareas específicas de las aulas.

² Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Educación*, 30, 95–107. Traducción propia.

IV. iii Los saberes docentes.

La pregunta acerca de los conocimientos necesarios que un docente debe poseer para enseñar es un tema muy debatido. Por un lado, varios expertos comparan la enseñanza con una forma de artesanía, definiéndose como un oficio en sí mismo. Esta idea de concebir al docente como un artesano puede relacionarse con su formación inicial y su propia trayectoria escolar. Por otro lado, se encuentran los conocimientos prácticos que se aplican durante la labor docente, es decir, en el ejercicio diario de la profesión. Estos conocimientos están estrechamente ligados a la flexibilidad, la adaptabilidad y la competencia emocional necesaria para enfrentar los desafíos que surgen al acompañar a un grupo de alumnos durante todo un año.

Es por esto que se puede afirmar que una de las instancias en las que se construyen los saberes docentes es en la Formación Docente Inicial, pero no la única. Los futuros docentes aprenden en los profesorados y luego se enfrentan a la realidad de la enseñanza en las aulas. Esta tensión surge de la diferencia que existe entre el conocimiento teórico adquirido y la posterior aplicación práctica de ese conocimiento en el contexto real de la enseñanza. Los docentes deben enfrentarse a múltiples desafíos, como el manejo de grupos, la adaptación a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, y la aplicación de las políticas educativas en el aula. Todo esto hace que la teoría y la práctica no siempre se alineen de manera perfecta, generando tensiones y desafíos en el desempeño docente.

Son muchos los autores y pedagogos que han estudiado la tensión entre estos dos conceptos. Tal como explica Aguerrondo (2003):

La propuesta tradicional de relación entre la teoría y la práctica, representada por las antiguas escuelas normales y sus “departamentos de aplicación”, implicaba un modelo basado en un supuesto de que se aprende a enseñar por imitación, viendo. Las nuevas teorías proponen una aproximación diferente, que postula que se debe “aprender” la práctica. Pero, singularmente, todavía no hay una “didáctica de la práctica” suficientemente aceptada, lo que lleva a la realidad de una cantidad de ensayos simultáneos de una serie singular de modelos alternativos (p. 109).

El modelo tradicional se basaba en la idea de que se aprende a enseñar por imitación, mediante la observación directa. Hoy sabemos que no es el único método, aunque esta observación forma parte del campo de la práctica. Las nuevas teorías proponen un enfoque diferente: la práctica también se aprende y durante la misma.

Mucho se ha estudiado sobre cuáles son los saberes que deben tener los docentes para desempeñarse en el aula, es decir, llevar a cabo su práctica. Para Terigi (2012), la práctica de los docentes responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales formalizados y disponibles, y debe componer otros elementos, como las estrategias de enseñanza y el manejo de grupo. Davini (2015) menciona además que la formación inicial es responsable del desarrollo de las capacidades básicas para habilitar y ejercer la profesión docente. La autora recupera y adapta los aportes de Perrenoud, e identifica algunas capacidades básicas que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas, en términos de: Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos; Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos; Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias; Utilizar nuevas tecnologías; Trabajar en equipo e integrarse a la escuela; Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y Reflexionar sobre sus prácticas, dificultades, obstáculos y progresos.

En el campo de la formación de los docentes, suelen caracterizarse, por un lado, la transmisión de contenidos o conocimientos formalizados, como se mencionó en el comienzo del presente apartado. Por otro lado, los conocimientos prácticos, son identificados como “el lugar del hacer, de poner en práctica, de aplicar lo aprendido formalmente” (Alliaud, 2017, p. 63). La autora sostiene que “para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado. Es necesario conocer, además, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes” (p. 64). Por ejemplo, para enseñar matemática, es necesario conocer la didáctica del área para comprender cómo aprenden los estudiantes y cuál será la mejor forma de incorporar el conocimiento según su edad.

Asimismo, indica Alliaud que “continúan siendo las prácticas, la residencia o la misma inserción laboral los ámbitos naturales para aprender el oficio de enseñar” (p. 68). Estas prácticas o residencias tienen una duración de pocos meses en los últimos dos años de la carrera.

Los conocimientos formalizados, aún actualizados y diversificados, parecen no ser suficientes para nutrir las prácticas docentes. Entre el saber teórico y las prácticas pareciera existir una amplia brecha que en general no fue contemplada por la formación ni por los ámbitos de producción del conocimiento pedagógico. En los nuevos planes de formación docente ya no se focaliza solo en las disciplinas y su enseñanza, sino que además se incorporan las problemáticas de los nuevos escenarios sociales y culturales, la educación inclusiva, la subjetividad de quien aprende y las nuevas tecnologías. Identificamos entonces, por un lado, a aquellos saberes formalizados, conceptuales, y por otro, a los saberes de la práctica.

Según Pogré (2012), la relación entre teoría y práctica puede ser concebida de distintas maneras. En este sentido, es posible repensar esta relación como la forma en que los individuos se desenvuelven en su contexto histórico, donde la capacidad de pensar y hacer se retroalimenta mutuamente. Esto significa que no existe una práctica humana sin el pensamiento, y que el mismo proceso de pensamiento implica una práctica específica. De esta manera, la praxis docente se convierte en el espacio donde la teoría y la práctica se reconcilian. Por lo tanto, la práctica docente se entiende como una actividad humana compleja que se desarrolla en un contexto específico (Pogré, 2012, p. 49).

Esta tensión entre la teoría y la práctica existe. Se propone entonces que desde el primer momento los estudiantes tengan la oportunidad de solucionar problemas, hacer conjeturas, probar, comprobar, cuestionar (Bruner, 1969, p. 205). Pogré (2012) cita también a Carr (1996), que ha planteado la vigencia de distintas perspectivas presentes en esta relación desde la filosofía de la educación. Para una de ellas, por ejemplo, las teorías son los conocimientos entendidos como conjunto de ideas abstractas, mientras las prácticas se desenvuelven en realidades concretas, en contextos específicos y en casos particulares. Las conciben por lo tanto como dos mundos distantes, en los que la práctica es todo lo que no es la teoría y viceversa. El autor plantea la necesidad de una reconstrucción conceptual que permita aclarar parte de la ambigüedad que rodea sus significados, como punto inicial para analizar las posibilidades de las mejoras educativas en contextos reales.

Los saberes de la práctica, para Alliaud (2014), responden a un saber que no descansa en los conceptos formales ni en la didáctica. El bagaje de los docentes no reconoce como fuente única la teoría pedagógica, y el conocimiento y las prácticas docentes se nutren de esos otros saberes de maestros cuando enseñan. Los planes de formación actuales se caracterizan por desplegar múltiples espacios curriculares que comprenden contenidos disciplinares y maneras de enseñar que los docentes deberían “dominar”. Estos saberes de la práctica deberían ser articulados con otros campos de la formación.

Aguerrondo (2009) menciona la inclusión de una propuesta intermedia entre la formación práctica tradicional y la “basada en la escuela” (*school based*), que es la llamada inmersión en la práctica. Sostiene que “una serie de experiencias en la región latinoamericana reconocen la necesidad de ampliar la experiencia de la práctica sin desatender la formación científica y pedagógica” (p. 109). El incluir las prácticas profesionales antes de las prácticas o residencias que se sitúan en el último año de la carrera, así como el estar dentro del aula provee una formación que no se basa solamente en la teoría, sino que sería más eficaz en un futuro. En este sentido, es fundamental que la formación docente inicial contemple tanto la adquisición de

conocimientos teóricos como la experiencia práctica, de manera que los futuros docentes puedan desarrollar habilidades y competencias que les permitan enfrentar con éxito los desafíos de la enseñanza en la vida real.

Con relación a los saberes de la práctica, Alliaud (2017) sostiene que la enseñanza puede considerarse como una artesanía que surge de un oficio. Esta artesanía, la enseñanza, se entiende como la habilidad de hacer algo bien, pero además alcanzando un compromiso con lo que se está haciendo. Sostiene la autora que hacer las cosas bien recompensa y satisface. Quien enseña, entonces, podría ser considerado como un productor de personas, y esta particularidad tiene consigo un componente vocacional. Entonces, este *saber docente* tiene también un componente vocacional y de oficio.

Alliaud y Antelo (2009) presentan a la enseñanza como un producto realizado por uno, como propio. La llaman *oficio*, y como todo oficio, tiene autoría propia. “El oficio remite entonces a la manera en la que uno hace su trabajo. Cómo lo hace”. (p. 84). Para formar a otro de modo eficaz, uno tiene que llevar adelante su oficio y mostrar cómo lo hace. Vista desde la perspectiva del oficio, la enseñanza no está desligada de los efectos que produce. Estos efectos, llamados *obra maestra* por Alliaud (2017), deben reconocerse, los docentes deben poder mostrar los productos del propio trabajo, su influencia sobre otros. La autora entiende la enseñanza, entonces, como “un proceso de modificación de las personas” (p. 41). En esta enseñanza, se ponen en juego no solamente los conceptos aprendidos en los profesorados, sino también diversas competencias sociales, informacionales, pedagógicas y comunicativas.

Esta concepción de la enseñanza se basa en el trabajo de Sennett (2008), quien define la artesanía como un impulso humano de hacer las cosas bien. Para el autor el artesano es básicamente un habilidoso y caracteriza la artesanía como una habilidad desarrollada en un alto grado que remite a un saber hacer referido a algo en particular. Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico como un arte. Remite también al trabajo colectivo. Cuando se trabaja cooperativamente, se promueve el trabajo artesanal bien hecho.

El artesano es el que se compromete con lo que hace, con lo que produce. Es en la producción artesanal donde pensamiento y acción no se separan, sino que van unidas. Afirma Alliaud (2019) que “la artesanía se apoya en conocimientos, pero también los produce a medida que se desarrolla” (p. 7). La artesanía permite crear, producir, innovar en lo que hacemos y mientras lo hacemos. En la producción artesanal conviven tanto habilidades técnicas, compromiso, pensamiento y sentimientos, como el impulso que nos lleva a mejorar lo que estamos haciendo. De eso se trata la docencia. Es importante también incluir la confianza hacia las instituciones, los sujetos y la tarea para poder ser artesanos del oficio de enseñar.

Si se pretende formar docentes con oficio, sugiere Alliaud (2019) apelar en todos los espacios de formación a maneras de formar que no disocien la teoría de la práctica, el saber del hacer, el conocimiento de la acción. Para eso, se debe dejar de lado la concepción aplicacionista de la enseñanza, y aprender a trabajar con oficio, practicando, pensando, sintiendo y experimentando. Asimismo, el saber práctico no debería ser una preocupación exclusiva de los profesores de prácticas, sino que tendría que atravesar las prácticas formativas en su totalidad.

Se destacan también los aportes de Davini (2015), que sostiene que “como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del oficio de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la vida laboral, decantando la propia experiencia. Pero su desenvolvimiento no puede basarse solamente en el ejercicio práctico” (p. 21). En la docencia específicamente, los conocimientos formalizados son interpelados por aquellos de la propia experiencia, sumados al propio recorrido como estudiante que tiene cada una de las personas.

Se distinguen entonces los saberes de la práctica de los saberes de la experiencia docente, entendidos como aquellos que se producen y validan en el transcurso de la tarea de enseñar, la experiencia y la propia reflexión personal. Afirman Tardif (2004) y Sandoval (1995), citados por Alliaud (2017), que se mantiene con estos saberes una relación de interioridad. Los docentes hablan desde su experiencia, desde lo que han vivido en el contexto real de las aulas, y desde allí cobran protagonismo estos saberes.

Diversos autores se refieren al concepto de los saberes de la experiencia, haciendo hincapié en dos conocimientos distintos y fundamentales. Por un lado, los saberes de la experiencia docente son brindados a los estudiantes por los maestros más fogueados o experimentados. Autores como Alliaud y Antelo (2009) mencionan la alternativa de que docentes experimentados pudiesen mostrar, aconsejar y acompañar durante todo el proceso productivo a quienes se están formando o empezando a enseñar. “Los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o shock de la práctica laboral” (p. 97). Sostienen que la formación también depende de ser parte de un grupo de colegas basado en la igualdad. Sin embargo, ni la formación inicial ni los acompañamientos a docentes aportan las respuestas a un desempeño eficaz de los docentes noveles. Quienes se están formando para enseñar aprenden de las enseñanzas que les brindan sus formadores y también de las que tengan oportunidad de frecuentar: las de otros docentes que trabajan en las aulas con alumnos, las que presencian en vivo y en directo, aunque también puede resultar llevar a la propia clase o al espacio de formación las clases de otros. Esta dinámica de observación, consejo y acompañamiento se da muchas veces en el cargo de *preceptor*, donde los docentes pueden observar a otros docentes sin ser los titulares del grado.

Otra dinámica que los equipos de gestión pueden proponer es la de la observación e intercambio entre maestros, cuando se observa a docentes con más experiencia, o cuando un docente con más experiencia observa a un docente novel, ambos se enriquecen y acompañan. Autores como Alliaud sugieren también la coobservación u observación entre pares, en la cual se da una relación de intercambio simétrica. Los dispositivos de observación en los inicios de la profesión permiten que el docente abra su aula y constituya su propia práctica en un objeto de indagación y análisis compartido (Alliaud, 2010), y por lo tanto, es fundamental fomentar estos espacios en las escuelas.

Aquellos saberes de la propia experiencia escolar, son esos que cada persona obtiene de su propio recorrido como alumno. A diferencia de otras profesiones, en la docencia se ingresa a un lugar que ya se conoce de antemano: la escuela. Es la escuela el lugar donde las personas se forman durante gran parte de su infancia y adolescencia, y los acontecimientos que allí suceden dejan marcas profundas en la formación profesional. Estos saberes tuvieron desde siempre como fuente principal las vivencias, experiencias que se protagonizaron.

La larga experiencia vivida como alumnos, aquello que hicieron, que (les) hicieron, que (les) pasó, se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar, al tiempo que los convierte a ellos mismos en sujetos “experimentados” de su propio quehacer (Alliaud, 2014, p.1).

En los principios de la actividad docente, se apela a lo que Alliaud caracteriza como la *biografía escolar* vivida como alumno y a la práctica profesional que incrementa en el camino. Al enseñar, afirma Alliaud, cuando se es novato, “suelen repetirse modelos y estilos de enseñanza de los maestros y profesores con los cuales uno se formó como alumno” (p. 70). Entonces, las vivencias personales de los docentes a lo largo de su trayectoria escolar, en conjunto con la experiencia de la práctica docente, aportan en su conjunto a la formación de la propia identidad docente para llevar a cabo la profesión.

La biografía y la autobiografía escolar son conceptos que surgen como una propuesta formativa y reflexiva, refieren a relatos personales en las que se incluyen narraciones sobre la propia historia de vida. Alliaud y Cappelletti (2009) retoman este concepto y mencionan que este trayecto es entendido como un proceso que “se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora” (p. 3). Esto significa que cada uno de los aspirantes tiene diferentes procesos y etapas de impacto en su formación. Las autoras citan a Terhart (1987) que menciona una alta incidencia en la formación de la trayectoria escolar a través del “aprendizaje por

observación”, que resulta del largo recorrido por la escolaridad. La propia biografía escolar influye, sin dudas, en la forma de concebir la enseñanza y desempeño de los docentes, ya que se activan los modelos incorporados previamente durante la socialización como alumnos. En este sentido, Pogré (2012) afirma que la formación docente no comienza con las materias pedagógicas sino que “empieza con las propias experiencias como alumno, que están fuertemente internalizadas y son difícilmente analizables, por lo que se corre el riesgo de reproducirlas mecánicamente” (p. 49).

Afirman también Gvirtz y Podestá (2004), citados en Prieto (2009), que “la historia personal de alumnos y profesores marcará trayectos y proyectos. Trayectos y proyectos nos hablan de un proceso, donde el trayecto refiere a lo recorrido, lo logrado, mientras que el proyecto implica un lanzarse al futuro, el proyecto conlleva imaginar recorridos, redefinir metas” (p. 30). Podemos afirmar entonces que la biografía escolar es uno de los factores que incide no solamente en el posterior desempeño como docentes sino también en el proyecto de cada persona hacia el futuro.

Para Alliaud (2010), “las historias vividas en la escuela constituyen, para quienes se dedican a enseñar, una fuente de experiencia que tendrá un alto impacto en el desempeño profesional” (p. 166). La autora menciona que la profesión docente presenta la particularidad de llevarse a cabo en un ámbito conocido previamente: la escuela. Esta vuelta hacia una institución ya conocida implica cierta familiaridad que favorece que los esquemas o modelos conformados por los maestros a lo largo de su trayectoria escolar, actúen conformando sus prácticas y representaciones (Alliaud, 2004). En ella, el docente debuta, crece profesionalmente, mejora sus prácticas, conociendo previamente sus códigos, su cultura y sus prácticas habituales. Si bien este aprendizaje carece de teoría y lenguajes técnicos propios de la profesión, constituye una experiencia fuerte, de años y horas en las que se está en contacto permanente con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación al quehacer docente dentro del aula y los saberes que allí se ponen en juego, sabemos que la profesión docente implica diversas tareas y responsabilidades.

En primer lugar, podemos destacar la utilización e implementación de estrategias de enseñanza variadas para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, programar, planificar y secuenciar las clases vinculadas a los objetivos y contenidos del plan de estudios dispuestos; en Argentina, en el Diseño Curricular de cada provincia. Asimismo, se destaca la tarea de evaluar los aprendizajes de los alumnos y proporcionar retroalimentación formativa hacia ellos. Otra de las tareas reside en la creación de un entorno de aprendizaje positivo a través de la gestión del aula y el manejo del grupo de alumnos.

Con relación a las instituciones, podemos afirmar que los docentes trabajan con colegas y responden al equipo directivo, que gestiona y determina las tareas de los docentes y articula el proyecto de la escuela en particular. Los docentes, además, participan en capacitaciones y talleres de formación continua para mejorar su desarrollo profesional y actualizarse con las nuevas tendencias educativas.

Por último, existen quehaceres docentes que implican tareas administrativas y burocráticas, como responder de forma adecuada a los pedidos de los Inspectores, dominar correctamente los registros de asistencia, diseñar boletines, entre otros.

En la formación docente inicial, los aspirantes a maestros trabajan en diversas oportunidades sobre las estrategias didácticas. Éste es un concepto que fue cambiando a lo largo del tiempo. En algunos marcos teóricos y momentos históricos, mencionan Anijovich y Mora (2010), se ha asociado el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. Se relacionaban las estrategias al quehacer docente, puramente en relación a qué pasos cumplir para poder enseñar.

Hoy se definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich y Mora, 2010, p. 22). Considerando qué queremos que los alumnos comprendan, por qué, y para qué, se realizan distintas orientaciones sobre cómo enseñar cada contenido disciplinar o formalizado. Se trata de pensar de qué manera es más conveniente trabajar con los estudiantes, cómo aprenden mejor y cuáles son los intereses que tienen. Se trata de técnicas, métodos o procedimientos que utiliza el docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos. En otras palabras, son herramientas que ayudan al docente a planificar, diseñar y llevar a cabo sus clases de manera más efectiva, para que los estudiantes puedan aprender de manera más eficiente.

La selección y aplicación de estrategias de enseñanza por parte de un docente tienen un efecto en los temas que son transmitidos a los estudiantes, así como en el trabajo intelectual que estos llevan a cabo. También influyen en los hábitos de trabajo, los valores que se utilizan durante la clase, y en cómo se entienden y comprenden los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos y culturales, entre otros aspectos.

Para seleccionar las estrategias didácticas a implementar y decidir qué actividades o tareas debe realizar el alumno para poder aprender, es necesario considerar los siguientes factores: los estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre

otros; el tipo de demanda cognitiva que se pretende del alumno; el grado de libertad que tendrán los alumnos para tomar decisiones y proponer cambios y caminos alternativos (Anijovich, 2010). Con relación a esto, cuando los docentes tienen especial atención puesta en los factores mencionados, las estrategias didácticas que utilizan son más personalizadas, variadas y diversificadas.

Además, para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Mencionan Anijovich y Mora (2010) que “la clase funciona cuando todos los componentes de la programación son coherentes entre sí; válidos para el contenido que se ha de enseñar, relevantes para el docente y significativos para el grupo de alumnos destinatario” (p. 21). En el caso de los docentes noveles, es especialmente importante que cuenten con un repertorio de estrategias didácticas variado y actualizado para poder enfrentar los retos del aula de manera efectiva, ya que son herramientas esenciales para lograr una enseñanza efectiva y de calidad. Algunas estrategias didácticas incluyen la planificación o programación de las clases, el uso de recursos tecnológicos, fomentar el trabajo colaborativo, utilizar metodologías activas, y evaluar a los alumnos formativamente para realizar un seguimiento constante del proceso de aprendizaje de cada uno.

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los docentes noveles en su quehacer diario es el de gestionar la clase. Desde un plano general, entendemos por gestión al proceso de intervenciones desde la autoridad para que las cosas sucedan de una determinada manera y sobre la base de propósitos (Blejmar, 2017). La gestión no se reduce a un evento en particular, no se refiere a una acción aislada. Es un proceso con diversas variables, atravesadas por el tiempo.

El sujeto-actor de las acciones de gestión lo hace desde sus competencias técnicas: saber, saber hacer en educación, conducir. Además, intervienen sus competencias genéricas o transversales y sus perfiles de personalidad. Quien gestiona es el actor desde el rol de gestor, empujado por el sujeto que está detrás de la acción (Blejmar, 2017). En la gestión existe también el saber tácito, entendido como aquellos saberes que ni el actor sabía que tenía.

Dirigiéndonos a lo particular, la clase es el ambiente interno y comunicativo que vincula a estudiantes, docentes y recursos de aprendizaje, enmarcados en coordenadas espaciales, temporales y socioculturales (Davini, 2008). Gestionar dentro del aula implica tomar decisiones

sobre la organización del espacio y las tareas, la coordinación del grupo, y la administración de los recursos.

Con relación a la gestión del tiempo, Davini (2015) sostiene que en las prácticas, los docentes toman decisiones para la eficaz distribución y administración de los períodos, considerando las intenciones educativas más valiosas y las dificultades que enfrentan los alumnos para alcanzarlas. No todas las actividades requieren la misma cantidad de tiempo. Es interesante el aporte de la autora en este aspecto, ya que considera los criterios básicos de jerarquía, ritmo y secuencia integradora.

En cuanto a la jerarquía, propone pensar e identificar qué actividades o tareas son más relevantes y cuáles no requieren el apoyo inmediato del profesor. El ritmo expresa la frecuencia diferencial de tareas para lograr un determinado aprendizaje; no todo lo que se aprende requiere la misma frecuencia de ejercicio ni se desarrolla con el mismo tiempo físico. El criterio de secuencia integradora indica que las tareas no son unidades sueltas sino que representan un proceso con un desarrollo prolongado.

Entonces, el desafío que tienen los docentes radica en seleccionar tareas y actividades y distribuirlas en cuanto a su jerarquía, ritmo y secuencia integradora. Éste es un punto que, lejos de ser simple, se aprende y mejora con la experiencia.

Gestionar el aula no solamente implica administrar el tiempo, el espacio y encontrar las estrategias didácticas adecuadas para cada grupo sino también aprovechar al máximo los recursos disponibles. Al elaborar la programación, los docentes seleccionan los recursos apropiados para los contenidos que se enseñarán.

En el ejercicio de gestionar una clase, los docentes noveles ponen en juego tanto sus saberes teóricos como prácticos para llevar adelante la tarea de enseñanza.

Según lo expuesto, podemos concluir que el recorrido como estudiante interviene directamente en la formación de los profesores. Puede afirmarse que en los primeros pasos de la docencia se ponen en juego los saberes teóricos adquiridos en el profesorado, los saberes de la práctica y la experiencia docente, así como los modelos de docente que resultan conocidos o familiares. Siguiendo a Dewey, podemos decir que esta experiencia está basada en conexiones y continuidades, e implica procesos de reflexión e inferencia (Ruiz, 2013). En este sentido, las primeras incursiones en el desarrollo profesional se constituyen en una experiencia formativa que brinda al docente una instancia de intercambio con su medio ambiente físico y social que va más allá de una mera cuestión de conocimiento.

CAPÍTULO V

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Los objetivos de una investigación constituyen para Sautu (2005) “una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado” (p. 34). Esta investigación tiene como objetivo general conocer las vivencias que experimentaron los docentes noveles egresados del Profesorado de Educación Primaria *Carmen Arriola de Marín* (Cohortes 2020-2021), en cuanto a los saberes formalizados, saberes de la práctica, saberes de la experiencia formativa y competencias docentes durante su etapa de iniciación en el ejercicio de la profesión, en escuelas de gestión privada del nivel primario de la localidad de San Isidro.

Para responder a los objetivos planteados en la investigación, se utilizó un enfoque cualitativo. Creswell (1998, citado en Vasilachis, 2006) considera a la investigación cualitativa como un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas. Este enfoque examina problemas humanos o sociales. Los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en el significado que las personas le otorgan. Tal como explica Vasilachis (2006), “la investigación cualitativa permite comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, reconocer similares características en otros casos” (p. 27). Se propone entonces en esta investigación indagar en las primeras experiencias de los docentes noveles, que se enfrentan por primera vez al aula luego de terminar el profesorado de educación primaria, con la particularidad de que son docentes que han transitado sus prácticas de enseñanza durante la pandemia. Las entrevistas brindan información sobre sus perspectivas sobre la propia práctica, sus primeras sensaciones al enseñar y la aplicación de lo aprendido en los profesorados.

Vasilachis (2006) caracteriza al método, indicando que el mismo “se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto conceptual” (p. 86). En este sentido puede afirmarse que la definición de un método para llevar a cabo la investigación es fundamental para desarrollarla.

Con el término diseño hacemos referencia al plan o estrategia destinados a obtener la información que se requiere para nuestra investigación. El diseño elegido es la investigación no experimental y descriptiva. Se trata de un tipo de diseño que se distingue fundamentalmente porque no está destinado a producir explicaciones causales, es decir, no nos permite probar

empíricamente relaciones causales entre las variables, sino poner a prueba nuestras hipótesis acerca de que ciertos fenómenos se hallan relacionados, es decir, probar si existen o no relaciones entre las variables de nuestro estudio y cómo son esas relaciones en intensidad y dirección, pero no en términos causa-efecto (Pievi, 2009, p. 103). Una investigación descriptiva realiza una descripción de un fenómeno y su propósito es describir las características del objeto de conocimiento recortado, en un proceso respecto del cual tenemos escaso o nulo control sobre las variables.

La unidad de análisis de la investigación son docentes noveles. A la hora de seleccionar los casos, Rodríguez Gómez y otros (1996) sugieren criterios como la facilidad para acceder al campo y permanecer allí, la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes, y el poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio. Para que nuestro estudio sea factible, como proponen los autores, los casos seleccionados serán individuos que hayan finalizado sus estudios de formación docente y estén en sus primeros años de experiencia. Se seleccionaron cuatro docentes que realizaron sus prácticas profesionales durante los años 2020 y 2021 y comenzaron a trabajar en instituciones de gestión privada del partido de San Isidro en el año 2022. El hito que se estudia es la iniciación en la profesión docente, aquellas primeras experiencias en el aula, teniendo en consideración que los casos seleccionados desarrollaron sus prácticas y residencias durante la Pandemia por el COVID-19, realizándose en las mismas algunas modificaciones respecto a los tiempos y modalidad de ejercer la práctica.

Con relación a las fuentes y recolección de datos se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada en profundidad. Esta herramienta se basa en encuentros entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Pievi, 2009). Este tipo de entrevistas siguen las pautas de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Navarro (2009) afirma que estas entrevistas poseen una secuencia de temas a cubrir que pueden estar guiados por preguntas las cuales no son necesariamente fijas, sino que irán variando en función del entrevistado y la situación. La elección de este instrumento de recolección de datos tiene que ver con que constituye un intercambio comunicativo que ofrece la posibilidad de profundizar en los diferentes temas a los que se refiere la investigación. Asimismo, como menciona Sautu (2005), existe en las entrevistas la riqueza informativa en las palabras y las interpretaciones de los entrevistados que pueden aportar a nuestro estudio.

En el marco de una entrevista semiestructurada, el cuestionario constó de preguntas abiertas. Para la elaboración de la guía de preguntas se tuvieron en cuenta los ejes temáticos que guiaron el diseño del marco teórico y los objetivos de la investigación. La entrevista es,

entonces, el relato que da cuenta de la vivencia que experimentaron los docentes noveles seleccionados en sus inicios en la profesión.

Por una cuestión de acceso al campo, la muestra estuvo conformada por cuatro mujeres que se graduaron del Profesorado *Carmen Arriola de Marín* en los años 2021 y 2022.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS

Después de realizar las entrevistas en profundidad, las mismas fueron transcritas y se procedió a una lectura exhaustiva del material recabado con el fin de evidenciar los datos recolectados. Esta lectura y relectura de las entrevistas permitió identificar rasgos en común entre los docentes noveles que participaron del estudio. Los datos que se recopilaron fueron analizados desde una mirada respetuosa por cada uno de los entrevistados.

Para llevar a cabo el análisis del estudio se decidió organizar los apartados en función de los objetivos específicos de la investigación, poniéndolos en diálogo con los autores. Se agruparon las distintas dimensiones para abordar el análisis en dos ejes: los modos en los que los saberes teóricos, los saberes de la práctica y la biografía escolar se hacen presentes en las primeras experiencias por la docencia; y las percepciones de los docentes noveles en torno a las competencias docentes (pedagógicas y emocionales) adquiridas durante su formación inicial y su puesta en práctica durante la etapa de iniciación.

La relectura del material recabado permitió encontrar rasgos similares y recurrentes entre los docentes noveles entrevistados para poder hacer un análisis descriptivo. Además, se identificaron percepciones diferentes frente al mismo recorrido en común: el paso por el profesorado.

Participaron del estudio cuatro docentes noveles que realizaron sus prácticas profesionales durante los años 2020 y 2021 y se insertaron laboralmente en las escuelas entre el 2021 y el 2022.

Las prácticas de enseñanza en el ASPO.

Los docentes noveles entrevistados realizaron alguna de sus prácticas de enseñanza entre los años 2020 y 2021. Recordemos que en el año 2020, en el contexto de ASPO, las instituciones se vieron obligadas a cerrar sus puertas y migrar las clases hacia la virtualidad. Tal es el caso del Profesorado del Marín, que rápidamente se adaptó al contexto del país y realizó modificaciones en los períodos de prácticas y residencias, acortando los plazos y modalidades. Por este motivo, nos propusimos indagar en cómo fueron las vivencias de los docentes en formación en aquel momento puntual.

“En mi caso, las prácticas fueron completamente virtuales pero las residencias no. Yo cursaba virtual, pero las residencias las hice en persona. Lo que pasó fue que la profesora no me fue a observar porque la escuela no lo permitió. Entonces me observaron a través de una videollamada. Yo me sentí cómoda, me acuerdo que todos se quejaban pero la verdad que estaba todo adecuado para el contexto del momento (...) mirando desde otra perspectiva, estuvo bien. El profesorado se amoldó a la situación, hicieron lo mejor posible. Incluso las prácticas nos dejaron hacerlas en el colegio donde trabajábamos entonces eso fue una comodidad para muchos. Yo sentí que aprendí” [C.]

“Las residencias durante la pandemia nos tomaron a todos por sorpresa así que fueron bastante desorganizadas. La observación era de 40 minutos entonces fue muy poquito o por lo menos a mi no me rindió. Creo que haber observado el colegio entero o el entorno completo hubiera aportado mucho más. Puedo decir que me gustó hacer las residencias por Zoom porque sentí menos presión, pero a la vez fue como darlo todo en 40 minutos de videollamada. Una mezcla de nervios, ansiedad, yo me exijo mucho entonces sentía que tenía que darlo todo y rápido. También me daba miedo que algún chico no entienda o no pueda conectarse. Esos imprevistos de la virtualidad. Y del profesorado lo que me acuerdo fue como esa desorganización respecto a las planificaciones, dar las clases y la observación de los profesores de práctica. Me hubiera gustado hacerlas de forma presencial” [R.]

“Yo hice las residencias online y las prácticas presenciales. Yo sentía que la residencia era un momento re importante y no lo pude aprovechar muy bien. No hubo muy buena comunicación entre mis profesores y los directivos, y esas cosas que quizás fuera de la pandemia también pasaban, no sé. Más allá de eso, al ser online yo necesitaba del profesor que me ayude a planificar en vivo y en directo. Siento que tanto no aprendí... O por lo menos me quedó esa sensación. Me exigieron las formas de planificar de los profesores, pero no hubo un seguimiento tan personalizado, o por lo menos yo sentí

que nadie sabía qué es lo que yo estaba haciendo y tampoco me fueron a observar como para darme una devolución. En cambio, las prácticas que fueron en vivo las disfruté mucho más. El docente que me tocó me acompañó un montón y las observaciones que hice me sirvieron mucho porque fueron presenciales. Observar las clases virtuales no tenía tanto sentido. Tenía que mirar Classroom y ver cómo estaba organizado. Además, las observaciones de las maestras tampoco fueron tan completas porque mis clases las di virtuales. Lo sentí más como un trámite que tuve que hacer para tener el título y nada más. Igualmente agradezco que el Marín se amoldó a la realidad y me dejó hacerlas, aunque sea online, para poder recibirme. Me hubiera gustado que sean presenciales, y la cursada también, para aprender más de los profesores clase a clase” [M.]

Los relatos de las entrevistadas dan cuenta de cierta comodidad o facilidad en la implementación de las prácticas a través de la virtualidad, y como rasgo recurrente, destacan el modo de operar del profesorado respecto a la continuidad de las prácticas y residencias de una manera ininterrumpida. Sin embargo, coinciden en que les hubiera gustado cursar dicha etapa de la formación docente de manera presencial. La poca observación de los docentes de prácticas, y la falta de retroalimentación o devolución, hicieron que los estudiantes hayan sentido poco seguimiento y ganas de planificar junto a los profesores de las didácticas específicas de forma presencial.

En el momento de dar la clase, un rasgo positivo que se menciona es la menor presión, no es lo mismo ser observado en vivo y en directo que a través de una pantalla. Como aspecto negativo, las entrevistadas nombran el poco tiempo de observación y de práctica, ya que no es lo mismo entrar en una escuela y permanecer allí durante semanas por varias horas al día; que transcurrir en la clase 40 minutos semanales.

Los relatos analizados previamente son insumos para poder, de alguna manera, describir y comprender las primeras vivencias de estos docentes noveles en su inserción laboral.

VI.I

Modos en que los saberes teóricos, los saberes de la práctica y la biografía escolar se hacen presentes en las primeras experiencias por la docencia.

La primera dimensión abordada consiste en analizar de qué manera se hacen presentes los saberes teóricos, los saberes de la práctica y la biografía escolar en las primeras experiencias de los docentes noveles.

Entendemos los primeros pasos por la docencia como aquellas primeras experiencias en la práctica, frente al aula. Tal como expresan Gibbs y Habeshaw (2010, citados en Higuera Lopera, 2015), el profesor novel se caracteriza por haber obtenido su título muy recientemente y, por ende, por contar con poca experiencia laboral (menos de tres años de experiencia docente). Son profesores que, usualmente, disponen de una formación basada en pensar sobre un alumno como parte de un grupo de alumnos homogéneo, y luego en la escuela, se encuentran con niños que tienen su singularidad, y con aulas muy diversas.

- **Saberes teóricos o formalizados.**

Alliaud sostiene que para enseñar no alcanza con saber el contenido que va a ser enseñado. Es necesario conocer, además, las metodologías específicas para hacer que las disciplinas se adecuen a destinatarios diferentes. En el caso de los maestros entrevistados, son los saberes formalizados lo que más destacan de su paso por el profesorado.

“Me sentía muy segura para enseñar los contenidos [...] No es que no aprendimos nada, pero la práctica ayuda un montón. Para algunas cosas de ciencias sociales por ejemplo, cosas de circuito productivo, cómo hacer para hacerlos pensar, contenidos típicos de siempre, aprender a darles una vuelta y hacerlo de otro lado. Enseñar a cuestionarse, todo eso lo vi en el profesorado. Lo mismo la historia, malos y buenos, puntos de vista depende quien lo cuenta. Cuando enseñaba matemática use un montón de los juegos que nos habían dicho en el profesorado. En Prácticas del lenguaje también, con los libros el tema de la exploración, la importancia de la lectura, todo eso lo aprendí en el profesorado pero me sale más automático. No estoy pensando todo el tiempo en lo que aprendí [...] No es que dije “ay yo aprendí cualquier cosa“. Sí reconozco que me hubiera gustado aprender un poco más o que los profesores sean más exigentes” [M.]

“Más que nada en las planificaciones o mismo en esto de la planificación flexible. Es algo que se habló mucho en el profesorado, el poder correrse del plan fijo y dejar que fluya. En lo personal me es difícil fluir pero tuve que aprender a hacerlo. Es lo que más me llevo del profesorado.” [C.]

“Lo que sí creo que me ayudó fueron las clases de Ciencias Sociales de un docente que nos enseñó a planificar en base a preguntas concretas capaces de ahondar en los contenidos” [D.]

“Creo que me sentía súper segura para enseñar todos los temas y eso fue muy positivo (...) Me acuerdo mis clases de didáctica de la matemática o didáctica de ciencias naturales, creo que mis saberes en ese sentido los aprendí ahí” [R.]

Podemos decir entonces, que los saberes formalizados trabajados durante los años de formación, se hacen presentes en la práctica, en la enseñanza de distintas disciplinas. Las materias sobre las didácticas específicas fueron instancias de aprendizaje que se recuperan al planificar las clases. En los profesorados, los docentes noveles aprendieron que para enseñar, además del contenido a ser enseñado, es necesario conocer las formas apropiadas para su transmisión, es decir, las distintas metodologías para enseñar los contenidos. Los relatos de los docentes entrevistados dan cuenta del aprendizaje respecto al diseño de clases en las que los alumnos puedan cuestionarse, pensar desde distintos puntos de vista. Los docentes aprendieron también a usar juegos y otras dinámicas distintas para enseñar los contenidos de las materias.

- **Biografía escolar.**

En este apartado analizaremos cómo se hace presente la biografía escolar en las primeras prácticas docentes.

“La larga experiencia vivida como alumnos, aquello que hicieron, que (les) hicieron, que (les) pasó, se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar, al tiempo que los convierte a ellos mismos en sujetos “experimentados” de su propio quehacer” (Alliaud, 2014, p. 1). Recordemos que entendemos por biografía escolar al recorrido como alumno, a aquel trayecto de muchos años que sucedió en la institución escolar.

Una primera característica que se desprende de los relatos de los docentes es que existen algunos rasgos presentes en la práctica que los maestros traen de su paso por la escuela y quieren replicar. Si bien los entrevistados no relacionan directamente su ser docente a sus

vivencias escolares como alumnos, las narraciones destacan la mirada del profesor y del preceptor como apoyo y escucha.

“No solamente se va al colegio a estudiar sino que uno es persona y el desarrollo de las emociones también es importante. Los profesores no solamente me enseñaron contenidos sino también mucho sobre valores y actitudes que considero importantes” [C.]

“Los últimos años de secundaria me juntaba los fines de semana con mis compañeros a explicarles los temas. En diciembre también venían a casa y yo les explicaba. Creo que un poco de ahí salen mis ganas de ser profesora de matemática, que terminaron en maestra de primaria” [R.]

“En cuarto grado me tocó hacer un trabajo en parejas que no podíamos elegir con quién lo hacíamos, y me tocó con alguien que no quería. Yo sentí que la maestra había puesto a alguien estudioso con alguien un poco más vago. El trabajo era de Belgrano y yo tuve que hacer todo sola porque mi compañera no quería trabajar. Nos sacamos un 6 y yo estaba re enojada y lloré porque nunca había tenido una nota tan mala (...) estoy atenta cuando armo grupos para que el trabajo les salga bien” [M.]

“Siempre me gustó enseñar, ayudaba a las que les costaba más en los recreos y también en diciembre. Hay maestras que me vienen a la mente y cuando era chica quería copiar pero no fue un decir “ay quiero ser ella”, solo me gustaba enseñar” [M.]

“Mis dos recuerdos positivos influyeron bastante, tanto es así que le doy mucha importancia al momento de la lectura en voz alta, alentando a los chicos a animarse a leer y entonar con ganas. También adoro explicar qué significan las palabras y por qué. Me gusta que usen vocabulario nuevo, que aprendan a hablar” [D]

Al enseñar, afirma Alliaud, cuando se es novato, “suelen repetirse modelos y estilos de enseñanza de los maestros y profesores con los cuales uno se formó como alumno” (2010, p. 70).

En este sentido, podemos identificar la repetición de estilos de enseñanza con relación a la mirada atenta e íntegra de los alumnos. También se observan prácticas que los maestros no quieren repetir, como la conformación de grupos de trabajo. Todos los entrevistados tienen recuerdos de sus vivencias como estudiantes, y los retoman, de forma positiva o negativa, para ejercer su profesión.

- **Saberes de la práctica.**

Un punto importante es que los entrevistados aseguran haber sido auxiliares y ayudantes antes de ser titulares de un grado. Es decir, para ninguno de ellos la obtención del título significó un primer acercamiento al trabajo docente. En todas las narraciones los entrevistados indican que ese primer paso por las escuelas como observadores fue significativo en la configuración de su ser docente e impactó positivamente en ellos.

“Primero empecé como auxiliar. Me acuerdo de mis primeros días, sentía que todo era perfecto. Estaba feliz. Por otro lado también me acuerdo que me pedían cosas que nunca había hecho ni me habían enseñado, cómo pasar lista en el registro, firmar planillas...me sentía súper segura para enseñar todos los temas y eso fue muy positivo” [R.]

“Al principio por suerte trabajé de auxiliar, estaba bueno porque observaba a las maestras a ver que hacían, pensaba que mejoraría yo si fuera la maestra y qué cosas copiaría” [M.]

“Creo que el haber sido auxiliar me permitió copiar algunas dinámicas que encuentro muy enriquecedoras para el trabajo áulico en sí” [D.]

Sabemos que quienes se están formando para enseñar aprenden de las enseñanzas que les brindan sus formadores, pero también de las que tengan oportunidad de frecuentar: las de otros docentes que trabajan en las aulas con alumnos, las que presencian en vivo y en directo, la observación de las clases de otros. Esta práctica educativa, la de observar a un docente con más experiencia, influye en la construcción de la identidad docente. Podemos interpretar que el haber sido auxiliar fue, para los entrevistados, una experiencia significativa y de mucho aprendizaje. Esta primera inmersión en la práctica es un hecho que destacan como positivo en su formación, ya que permite además identificar fortalezas y posibilidades de mejora. También, mediante la observación, los docentes noveles han podido reconocer prácticas que funcionan mejor en el contexto escolar, como dinámicas enriquecedoras para fortalecer su trabajo como educadores. Por eso, Alliaud agrega que “los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o *shock* de la práctica laboral” (2017, p. 97).

Cuando se observa a docentes con más experiencia, o cuando un docente con más experiencia observa a un docente novel, ambos se enriquecen y acompañan. Autores como Alliaud sugieren también la coobservación u observación entre pares, en la cual se da una relación de intercambio simétrica. Los dispositivos de observación en los inicios de la profesión permiten que el docente “abra su aula y constituya a su propia práctica en un objeto de indagación y análisis compartido” (Alliaud, 2010).

Sin embargo, ninguno de ellos asegura haber transitado un *shock* o miedo, ya que antes de ser docentes de grado tuvieron la experiencia de ser auxiliares, esto implica la observación de diversos docentes y la ayuda por parte de los mismos para “aprender a ser maestro”. Estos saberes de la práctica se construyen a partir del día a día en las aulas.

Otra situación que se repite en los entrevistados es la pasión de enseñar en otros espacios, no solamente relacionados a la escuela, como la coordinación de grupos en parroquias y otros grupos de educación no formal.

Sin embargo, indica Alliaud que “continúan siendo las prácticas, la residencia o la misma inserción laboral los ámbitos naturales para aprender el oficio de enseñar” (2012, p. 68). A partir de las entrevistas se puede interpretar que los docentes destacan su *práctica* previa más que las prácticas o residencias (del profesorado) en sí.

- **El choque con la realidad**

Mencionamos en el marco teórico al concepto de *shock* de la práctica (*real life shock*), entendido como la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida. Esta teoría adquirida, los contenidos formalizados, cobra vida cuando se enfrenta a la propia práctica docente. Frente a este concepto *choque con la realidad*, los entrevistados dan cuenta de cómo se hicieron presentes sus conocimientos (y cuales) al momento de dar clase.

Se destacan en este punto ciertas dificultades en la primera inserción laboral cuando se trata de trabajar con estudiantes que tienen distintos ritmos de aprendizaje o dificultades específicas para poder aprender.

“No creo que el Profesorado me haya preparado psicológica e intelectualmente para la vida en la escuela. Creo que me otorgó un marco que me permitió adentrarme en la

tarea y la vida institucional, el resto lo fui aprendiendo sobre la marcha y todavía me falta seguir incursionando en muchas cuestiones” [D.]

“Para trabajar con los padres, reuniones, temas burocráticos y administrativos.. ¡Para eso nadie te prepara!” [D.]

“Estaba un poco nerviosa por empezar y sobre todo por querer demostrar lo mejor de mí. Pero como te digo, haber coordinado otros grupos de más chica me ayudó un montón (...) Es como que yo creo que en algún momento todos se van a dar cuenta de que no sirvo o de que en realidad no sé nada, pero la verdad es que tengo un título y un currículum que dan cuenta de lo contrario. El síndrome del impostor sería eso, todo el tiempo sentir que sos un impostor en tu trabajo o en ese rol que estás cumpliendo. Creo que esta inconsistencia entre lo aprendido y la práctica puede tener que ver...” [C.]

“... especialmente la parte de la presión de lo desconocido. Más que nada con los padres como hablábamos recién. Yo tenía 19 años y estaba entre padres que me exigían mucho, por eso me sentía presionada.” [R.]

“En realidad las prácticas me re sirvieron porque yo no era maestra de grado, entonces me sirvió para abrirme, conocer otros maestros, me gustó poder conocer otros lugares y ver cómo trabajan, no sentí que fuera una presión ni nada. Ya conocía cómo era tener alumnos. Creo que si no hubiera sido auxiliar hubiera sido diferente.” [M.]

Por otra parte, los entrevistados dan cuenta de cierta incertidumbre en las primeras experiencias respecto al manejo de situaciones con los estudiantes. Es decir, cuando aparecen los sujetos (alumnos), pueden suceder acontecimientos no planificados, pensados ni ensayados que requieren de la improvisación.

“Ahí me di cuenta que ni todas las charlas del profesorado ni todos los textos que había leído me podían ayudar en estas situaciones en particular” [C.]

Entonces, los saberes teóricos, los saberes de la práctica y la biografía escolar se articulan generando un nuevo conocimiento, donde los saberes previos y el propio recorrido como alumno tienen un lugar fundamental en el aprendizaje docente.

VI.II

Percepciones de los docentes noveles en torno a las competencias docentes (pedagógicas y emocionales) adquiridas durante su formación inicial y su puesta en práctica durante la etapa de iniciación.

En este apartado se analiza la percepción que tienen los docentes sobre puesta en práctica de las competencias docentes, adquiridas durante la formación inicial.

Definimos previamente a las estrategias didácticas como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich y Mora, 2010, p. 22). En el caso de los docentes noveles, es importante que cuenten con un repertorio de estrategias didácticas diverso y actualizado para poder enfrentar los desafíos del aula de manera efectiva, ya que son herramientas esenciales para lograr una enseñanza efectiva y de calidad.

Algunas estrategias didácticas incluyen la planificación o programación de las clases, el uso de recursos tecnológicos, fomentar el trabajo colaborativo, la utilización de metodologías diversas, y la evaluación formativa de los alumnos para realizar un seguimiento constante del proceso de aprendizaje de cada uno. Los docentes noveles entrevistados reconocen utilizar diversas estrategias, especialmente herramientas digitales.

Dedican mucho tiempo a la programación y planificación de sus clases. Diseñan sus propios materiales e incluso practican los contenidos que van a enseñar. Además, esperan que todo salga como lo planearon: saben que la planificación es flexible, pero no les agrada tener que cambiar sus planes y tomar decisiones improvisadas.

En cuanto a las dificultades en la planificación de las clases, los docentes mencionan la disparidad entre los estudiantes, incluso entre los grados, y la necesidad de planificar actividades diferenciadas para alumnos con necesidades educativas especiales.

“Como te decía es algo que me gusta mucho. Disfruto hacerlo en mi casa, con un mate, pensar en los contenidos, después los objetivos, es decir qué quiero que logren... Y después trato de ser creativa. Pensar ideas que sean innovadoras, proyectos donde los alumnos estén motivados” [R.]

“En el colegio donde trabajo tenemos un template o plantilla para usar ese planificador. Siempre tenemos que elegir un producto final a donde ir y que los chicos

lo sepan desde el principio. Pensamos el tema, y después cuando llenamos la plantilla vamos pensando ideas” [M.]

“Intento pensar primero los contenidos y objetivos y a partir de ahí ver qué puede resultar mejor para mis alumnos. Me gusta tener todo armado más que ir planificando sobre la marcha, pero a veces se hace lo que se puede. Suelo buscar materiales digitales para complementar mis saberes, y muchas veces uso videos o imágenes que me ayudan a dar la clase y ayudan también a los chicos a entender mejor los temas.” [C.]

Los docentes identifican el tiempo para planificar como una dificultad. Pensar una buena clase lleva tiempo, y por lo tanto las dificultades en torno a la planificación corresponden a este punto, donde el tiempo queda corto para la cantidad de secuencias didácticas que se deben programar. Estos maestros lo hacen, muchas veces, fuera del horario laboral. Además, buscan recursos de calidad (de entre muchísimos que hay en los libros y en la web), y para ello tienen que indagar en distintas fuentes de información. Todo esto lleva tiempo.

“El tiempo te corre y si no se te ocurre ninguna idea en el poquito tiempo que tenés para planificar, vas a lo más clásico. Supongo que a todos los maestros les pasa. Para pensar algo creativo y original tenés que trabajar muchísimo en tu casa. También pensar en que la actividad sea accesible para todos es difícil. Te la pasás viendo videos para ver qué dicen o cuál es el mejor para tus alumnos, y eso es complicado, y tardás mucho tiempo. A veces si no es tu día de creatividad es difícil que surjan cosas copadas y terminás perdiendo el tiempo” [M.]

“Quizás pensar que todo tiene que ser creativo y divertido. A veces me paso horas pensando actividades para hacer que el contenido sea divertido o entretenido, tengo que acostumbrarme a que no todo tiene que ser así” [R.]

“A la hora de planificar me cuesta el arranque, me preocupo demasiado por el tema y eso genera que me cueste empezar. Una vez que empecé puedo sostener el trabajo requerido pero me lleva muchísimo tiempo” [D.]

Otra de las dificultades que los docentes noveles tienen respecto a la planificación es elegir actividades para un grupo de alumnos teniendo en cuenta la heterogeneidad de los alumnos del curso.

“...la disparidad entre los chicos de un mismo grado o mismo la disparidad entre A y B. No pasa siempre, pero puede ser complicado seguir la marcha en ese sentido. Los chicos son tan distintos entre sí, que buscar la misma actividad para todos se complica. Por eso trato de buscar cosas diferentes y que les sirvan a todos para poder aprender. Mismo hay muchos alumnos que requieren adecuaciones que tengo que realizar cuando planifico las actividades y dejar preparadas” [C.]

Planificar una misma actividad para todos los alumnos es complejo. Los docentes buscan recursos diversos que favorezcan el aprendizaje de todos. Al momento de planificar, también deben tener en cuenta algunas adecuaciones que realizan con alumnos puntuales.

Por otra parte, se mencionó previamente que los docentes noveles se caracterizan por cierta dificultad en la gestión. Su administración del tiempo no es muy segura, lo que le provoca a menudo desequilibrios, fatiga y tensión (Perrenoud, 2004). Con relación a esto, los entrevistados dan cuenta de dificultades en la gestión: manejo del grupo, atención a las necesidades educativas especiales, administración de los tiempos.

“Me costó bastante. Como te digo, me encanta enseñar, planificar, y aprendo mucho enseñando. Pero el manejo del grupo nadie te lo enseña... Sobre todo cuando tenés chicos con dislexia o dificultades de atención.” [R.]

“Considero una debilidad quizás el tema de la organización, de los tiempos. Estoy aprendiendo a regularlos” [D.]

“El manejo de grupo como te comenté es algo que con los más grandes todavía me cuesta, no me siento tan segura. Igualmente depende mucho del grupo, yo soy maestra de tres grados diferentes dentro del mismo colegio y mi experiencia con cada grado es distinta. El manejo del tiempo al principio también me costó, nunca llegaba con lo que planifiqué. Pensaba bueno, hago una actividad, y de repente terminaban todos más rápido y tenés que ver cómo rellenar el tiempo de sobra. O pensaba una actividad y después los chicos tardaban un montón en terminarla” [M.]

Como mencionamos previamente, los docentes noveles asumen con responsabilidad personal y quizás excesiva su tarea, ellos mismos desconfían de su capacidad, se paralizan ante los fracasos y dudan sobre las posibilidades de transformación, educación o educabilidad de los alumnos (Alliaud, 2012).

“Es como que yo creo que en algún momento todos se van a dar cuenta de que no sirvo o de que en realidad no sé nada, pero la verdad es que tengo un título y un currículum que dan cuenta de lo contrario. El síndrome del impostor sería eso, todo el tiempo sentir que sos un impostor en tu trabajo o en ese rol que estás cumpliendo. Creo que esta inconsistencia entre lo aprendido y la práctica puede tener que ver...O mismo la pandemia y el cambio que produjo en el día a día en la educación” [C.]

Entonces, respecto a las competencias docentes tanto pedagógicas como emocionales, y su puesta en práctica, los docentes entrevistados perciben que, si bien no han tenido un sentimiento de *shock* o choque con la realidad, aún poseen algunas dificultades para poner en práctica quehaceres docentes relacionados con la gestión del grupo y la planificación de sus clases.

CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

El objetivo de esta investigación consistió fundamentalmente en conocer las vivencias que experimentaron los docentes noveles egresados del Profesorado de Educación Primaria *Carmen Arriola de Marín* (Cohortes 2020-2021), en cuanto a los saberes formalizados, saberes de la práctica, saberes de la experiencia formativa y competencias docentes durante su etapa de iniciación en el ejercicio de la profesión, en escuelas de gestión privada del nivel primario de la localidad de San Isidro.

Como objetivos específicos, este estudio se propuso **conocer** los modos en que se aplican y articulan los saberes teóricos, los saberes de la práctica y la biografía escolar en los primeros pasos por la docencia e **indagar** en las percepciones de los/as docentes en torno a los conocimientos didácticos y competencias docentes adquiridas durante su formación y su aplicación en la práctica profesional. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes que finalizaron sus estudios entre el 2020 y 2022. La muestra estuvo conformada por docentes noveles que realizaron prácticas o residencias durante la Pandemia por el COVID 19.

A partir de la indagación realizada, podemos arribar a las siguientes conclusiones:

A modo de conclusión se plantea, en primer lugar, la evidencia de que los docentes entrevistados realizaron sus primeros pasos por la profesión antes de la obtención del título. Los cuatro tuvieron un rol de maestro auxiliar antes de ser titulares de un grado. Por lo tanto, las primeras vivencias en el cargo titular fueron amenas, dentro de un espacio conocido y en un sistema al que ya estaban habituados.

Y, aquí, es donde se plantea el tema de discusión para su profundización en futuras investigaciones, con la pregunta de cuáles son las vivencias que experimentan aquellos docentes que no tuvieron la oportunidad de ser auxiliares, y su primera experiencia laboral ocurrió con la titularidad del cargo. Sería interesante, además, conocer cuáles son las vivencias de los estudiantes del profesorado en sus primeras prácticas y residencias, que son también parte de los primeros pasos en la docencia.

Una segunda conclusión repara en el hecho de que podemos identificar que los docentes traen consigo conocimientos didácticos y competencias docentes que fueron adquiriendo tanto durante su formación como en su biografía escolar. Al implementarlas en la práctica, la

distancia se encuentra en el manejo del grupo y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

La pregunta que aquí surge es cómo formar a los futuros docentes en la diversidad, para que en la práctica puedan desarrollarse con grupos de alumnos heterogéneos. Es evidente la necesidad de formación continua y capacitación en relación con estas temáticas.

Por otra parte, en tiempos recientes se difundió la idea de que la formación inicial es una empresa de bajo impacto (Terhart, 1987), al indicar que todo lo que se haga en ese período de formación es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la misma socialización laboral. La difusión de estas ideas, sumada al énfasis que se le da a la biografía escolar, fue generando un movimiento tendiente a concentrar los esfuerzos en la formación continua de los docentes en ejercicio. Este enfoque produce un riesgo en la formación, no se trata de negar la influencia de los aprendizajes previos, sino que el pensar que la formación docente inicial es improductiva, desvaloriza también la profesionalización docente (Davini, 2015). Antes de decretar que la formación inicial sea de bajo impacto, cabría cuestionarse cómo han sido formados los estudiantes en este proceso, con relación a los contenidos, las prácticas, y el propio recorrido de cada uno. Es por eso que, para afirmar que la formación inicial no tuvo impacto, es necesario investigar en profundidad el trayecto de formación de los docentes, especialmente en sus prácticas y residencias, e indagar en el trabajo de los profesores que acompañaron este recorrido. Si bien se realizaron cuatro entrevistas, las respuestas a estas preguntas continúan siendo objeto de debate y futuras investigaciones.

Al preguntarles a los docentes por sus prácticas y/o residencias realizadas durante el ASPO, podemos concluir en que estos maestros perdieron parte de la práctica presencial y la retroalimentación de sus profesores, pero han ganado en creatividad, flexibilidad ante los cambios, estrategias didácticas, entre otras competencias que hoy son necesarias para enseñar.

Sería interesante, además, poder entrevistar docentes que hayan realizado sus prácticas y residencias presencialmente para poder identificar recurrencias, similitudes y diferencias entre las vivencias de ambos grupos.

Finalmente, resuena la pregunta cómo es posible acompañar a los docentes noveles en sus primeros pasos en la docencia. Estos docentes, como se mencionó, aportan nuevas perspectivas, ideas innovadoras y una voluntad de aprender. Tienen interés genuino y entusiasmo en la planificación y programación de sus clases. Se preocupan por la gestión del tiempo y la atención a la diversidad.

Sí podemos afirmar que la preparación profesional de los docentes debe orientarse hacia la práctica, incluyendo situaciones, problemas o casos reales en su desarrollo.

Asimismo, es fundamental en la carrera docente la formación continua. En los primeros años laborales, contar con momentos de capacitación para enfrentar los diferentes desafíos que las instituciones requieren favorecerían el trabajo áulico de los docentes. Desde la práctica, sería interesante y enriquecedor que los equipos directivos puedan crear espacios de tutorías, talleres, seguimiento personalizado para los docentes que recién empiezan, dentro de cada escuela en particular. Observar a otros también es una herramienta formativa interesante, poder ingresar en otras aulas y aprender de aquellos docentes que tienen más experiencia, tanto en la gestión del aula como en la manera de planificar y llevar a cabo las clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010). Los “afectos magisteriales”: una aproximación a la configuración de la afectividad docente contemporánea. *Propuesta Educativa*, núm. 33, junio, 2010, pp. 113-115. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Aguerrondo, Inés (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa. Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México.
- Alliaud, Andrea (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>
- Alliaud, Andrea (2010) en Wainerman, C. El quehacer de la investigación en educación. Capítulo 8.
- Alliaud, Andrea (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4240/6410>
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2011). Los gajes del oficio. Ed. Aique. Disponible en [http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf)
- Alliaud, Andrea (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27530123012>
- Alliaud, Andrea. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Ed. Paidós.
- Alliaud, Andrea (2019). El campo de la práctica en la formación docente : material de trabajo para educadores y educadoras. En: Cuadernos del IICE, no. 1.
- Alliaud, Andrea, & Vezub, Lea (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>
- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli.(2009) “Transitar la formación pedagógica”. Buenos Aires, Paidós. CAPÍTULO 1.

<http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Transitar-la-formacion-pedagogica.-Anijovich.pdf>

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique.

Bedacarratx, Valeria (2012). Primeras experiencias docentes en el marco de la formación “inicial”: relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041708007>

Beech, Jason (2007). Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la Escuela en la actualidad. Disponible en:

https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-BA/publicaciones/documentos/Jason_Beech-Cambio_social_y_educacion.pdf

Blejmar, Bernardo (2017) Gestionar es hacer que las cosas sucedan, Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Cantón Mayo, Isabel (2018). Identidad profesional docente. Ed. Narcea. Madrid, España.

Davini, M. Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Ed. Santillana. Buenos Aires, Argentina.

Davini, M. Cristina (2015). La formación en la práctica docente. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Delorenzi, O. (2009). Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? Voces de la Educación Superior / Publicación Digital N° 2. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Universidad Nacional del Sur. Práctica Docente II.

Fernández Núñez, L (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Fuentealba, Rodrigo (2016). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. en Foro educacional 10, pp.65-106.

- García, Marcelo (2010). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?. Ed Narcea. Madrid, España.
- Hargreaves, Andy (1996), Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid, Ed. Morata.
- Higuita Lopera, Merylein; Díaz Monsalve, Ana Elsy (2015): Docentes Noveles de Inglés en Shock: ¿Qué Factores lo Generan?- Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto., pp. 173-185. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255042625003>
- Montero Mesa, Lourdes (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 36 no 2. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- OCDE, 2005. Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers, OECD Publishing.
- Perrenoud, P: (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar., Barcelona, Grao. Cap. 1 y Cap. 6.
- Pievi, Néstor (2009) Documento metodológico orientador para la investigación educativa / Néstor Pievi y Clara Bravin. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.
- Pogré, Paula (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328167004>
- Prieto, María Natalia, & Lorda, María Amalia (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. Revista Universitaria de Geografía. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383239099006>
- Ruiz, Guillermo (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo Foro de Educación, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 103-124. Cabrerizos, España.
- Ruiz, Fins, Klein, Otero (2023). La formación docente inicial en educación física en el contexto de excepcionalidad (Covid-19). El caso del Instituto Superior de Educación Física nro. 2 prof. Federico Williams Dickens. Revista Fluminense de Educación Física.

- Salgueiro, María Alejandra. (2021). Aprendizajes en relación con la enseñanza en carreras de formación inicial, qué se aprende y cómo. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 96(35.1).
- Sennet, Richard (2008). *El Artesano*. Ed. Anagrama.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008). Sociología de la profesionalización docente. Seminario internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial, 2-6 de julio de 2008.
- Terigi, Flavia (2012) VIII Foro Latinoamericano de Educación : saberes docentes : qué debe saber un docente y por qué. - Buenos Aires : Santillana. Disponible en: [\(001-006\) Fundacion-Preliminares.indd \(fundacionsantillana.com\)](#)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69.
- Vasilachis de Gialdino, I (2006) La investigación cualitativa. En: *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711102>

ANEXO

Instrumento: Entrevista semiestructurada

Guía de entrevista

1. ¿Hace cuántos años te dedicás a la docencia?
2. ¿Qué recuerdo tenés de tu recorrido escolar como alumno en la escuela primaria?
3. ¿Y en la secundaria?
4. ¿Podrías mencionar alguna experiencia positiva de tus vivencias como alumno?
5. ¿Y alguna negativa?
6. ¿Cuáles de esos recuerdos considerarás que influyeron en tu ser docente?
7. ¿Cuáles son tus fortalezas como docente?
8. ¿Cuáles son tus debilidades como docente?
9. ¿Cuál es el proceso por el cual planificas tus clases?
10. ¿Qué dificultades encontrás a la hora de planificar?
11. Cuando terminan tus clases, ¿te tomás el tiempo para realizar alguna reflexión sobre tu práctica? Si es así, ¿cual?
12. ¿Cómo vivenciaste la gestión del aula durante tus primeras prácticas docentes, teniendo en cuenta, por ejemplo, el manejo de grupo y la gestión del tiempo?
13. ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales? ¿Qué sentimientos tenías?
14. ¿Podrías comentar alguna experiencia significativa de tus primeros años como docente en relación a tus saberes, ya sean conceptuales o saberes de la práctica?
15. ¿Podrías mencionar alguna experiencia donde hayas notado que utilizaste los conocimientos adquiridos en el profesorado?
16. ¿Cómo fue la experiencia de realizar las prácticas o residencias virtualmente?
17. ¿Tuviste alguna experiencia donde creíste que lo aprendido en el profesorado no te ayudó? Si es así, ¿cuál?
18. El shock de la práctica es definido por Widlak como *la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida..* ¿Sentiste en algún momento haber tenido algún sentimiento relacionado a este concepto?
19. Por último, ¿qué es para vos un buen maestro?

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Fecha: 4/4/23

M: ¡Buenos días C! Primero, quiero agradecerte por brindarme un espacio para poder entrevistarte y conocer un poco más acerca de tus primeros pasos como maestra.

C: Gracias, no hay problema.

M: ¿Hace cuántos años te dedicás a la docencia?

C: No me acuerdo muy bien... Cuando estaba en la secundaria comencé a coordinar varios espacios pastorales para niños y adolescentes y encontré ahí algo diferente, una pasión que nunca había sentido en mi vida. Ese sentimiento sumado a mi fascinación por el estudio y la educación me hicieron elegir la docencia. Estoy trabajando en instituciones educativas desde el 2019 pero, ¡yo siento que soy docente mucho antes! Como maestra titular empecé el año pasado, en cuarto grado.

M: Claro. Y respecto a tu trayectoria, ¿qué recuerdo tenés de tu recorrido escolar como alumna en la escuela primaria?

C: En la primaria siempre fui la alumna 10, me encantaba hacer la tarea y aprender. Lo que sí, no tengo tantos recuerdos de mis docentes de primaria ni recuerdo alguno que haya sido tan significativo para mí.

M: ¿Y en la secundaria?

C: En la secundaria seguí siendo muy aplicada siempre, y sí pude reconocer más apoyo por parte de los docentes y los preceptores. Fue un momento muy duro de mi vida por distintas cuestiones y en el colegio, más allá de lo académico, encontré un lugar para estar tranquila, acompañada y cómoda, que es lo que más valoro.

M: ¿Podrías mencionar alguna experiencia positiva concreta de tus vivencias como alumna?

C: Sí, creo que esto último. El sentir que no era solo una alumna más y que lo que me pasaba era importante. Que no solamente se va al colegio a estudiar sino que uno es persona y el desarrollo de las emociones también es importante. Los profesores no solamente me enseñaron contenidos sino también mucho sobre valores y actitudes que considero importantes.

M: Claro, bien, ¿y alguna negativa? ¿Tuviste?

C: Más que nada con alguna compañera pero nada grave. Yo recuerdo que todos los domingos pasaba las tareas de la semana y aún así había compañeras que me trataban mal o hablaban mal de mí y eso me molestaba o me angustiaba, pero con el tiempo aprendí a manejarlo. Creo que eran cosas de adolescentes.

M: ¿Cuáles de esos recuerdos que me contás considerás que influyeron en tu ser docente?

C: Yo creo que todos. Haber tenido maestros o profesores que se preocuparon por mi integridad es algo que yo intento replicar todos los días de mi práctica, y lo mismo pasa con estas otras cosas... Intento estar atenta a cualquier cosa que suceda entre mis alumnos para poder ayudarlos y que se sientan cómodos. Pienso que además de enseñar contenidos yo intento transmitir distintos valores.

M: Sí, te entiendo. ¿Y cuáles pensás que son tus fortalezas como docente?

C: Creo que puedo ponerme a la altura de los chicos. No desde una mala manera, como chiquilina. Me refiero a que puedo arrodillarme o agacharme y mirar todo desde sus perspectivas. Es algo que trabajamos mucho entre los salesianos y que me marcó desde siempre.

M: ¿Fuiste a un colegio salesiano?

C: Sí, que tiene una gran impronta desde lo educativo y valores que yo comparto mucho.

M: Y en cuanto a tus debilidades como docente, ¿cuáles creés que son?

C: Es una debilidad general... Soy muy sensible y me tomo las cosas muy personales a veces. Tengo que aprender a relajarme. ¡Y los tiempos! Soy un poco toc y eso a veces en equipo cuesta...

M: ¿Pensás que te cuesta manejar los tiempos dentro del aula?

C: Sí, cada vez me voy sintiendo más cómoda, pero a veces planificar una clase con el tiempo justo es difícil, te atrasás, y esas cosas me estresan mucho.

M: ¿Cuál es el proceso por el cual planificas tus clases?

C: Fue cambiando.... Más que nada porque también cambié de colegios y cada uno se maneja de manera distinta. Intento pensar primero los contenidos y objetivos y a partir de ahí ver qué puede resultar mejor para mis alumnos. Me gusta tener todo armado más que ir planificando sobre la marcha, pero a veces se hace lo que se puede. Suelo buscar materiales digitales para complementar mis saberes, y muchas veces uso videos o imágenes que me ayudan a dar la clase y ayudan también a los chicos a entender mejor los temas.

M: Claro. Y, ¿qué dificultades encontrás a la hora de planificar?

C: Y no sé, la disparidad entre los chicos de un mismo grado o mismo la disparidad entre A y B. No pasa siempre, pero puede ser complicado seguir la marcha en ese sentido. Los chicos son tan distintos entre sí, que buscar la misma actividad para todos se complica. Por eso trato de

buscar cosas diferentes y que les sirvan a todos para poder aprender. Mismo hay muchos alumnos que requieren adecuaciones que tengo que realizar cuando planifico las actividades y dejar preparadas.

M: Cuando terminan tus clases, ¿te tomás el tiempo para realizar alguna reflexión sobre tu práctica? Si es así, ¿cual?

C: Depende. Muchas veces sí y me sirve hablar con mi auxiliar para ver cómo ve ella las cosas. Está bueno revisar qué cosas sirven y qué otras no para no gastar energía y redireccionarla. Pero honestamente no siempre reflexiono, depende del cansancio o del día. A veces con la vorágine y las cuestiones más burocráticas y administrativas, más las reuniones con padres, es complicado tomarse el tiempo para reflexionar.

M: Claro. Y volviendo a tus primeras prácticas o tus inicios en la docencia, ¿cómo vivenciaste la gestión del aula durante tus primeras clases, teniendo en cuenta, por ejemplo, el manejo de grupo y la gestión del tiempo, que mencionamos antes?

C: No tuve mucho problema, me sentí como pez en el agua. Creo que fue más que nada por los años que tenía de gestión de grupo en estos otros espacios que te mencioné gracias a mi colegio. A veces la edad me ha jugado en contra pero yo nunca lo sentí determinante. Creo que si no hubiera tenido la oportunidad de coordinar otros espacios me hubiera costado mucho más.

M: ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales? ¿Qué sentimientos tenías?

C: Creo que todas muy divertidas, realmente. Empecé siendo auxiliar y maestra de inglés y me encantó. Estaba un poco nerviosa por empezar y sobre todo por querer demostrar lo mejor de mí. Pero como te digo, haber coordinado otros grupos de más chica me ayudó un montón.

M: Claro sí. Entiendo. ¿Y me podrías comentar alguna experiencia significativa de tus primeros años como docente en relación a tus saberes, ya sean conceptuales o saberes de la práctica?

C: Sí... en mi primer año como auxiliar tuve un alumno que tenía ataques de ira y fue muy complicado para mí.

M: ¿Por qué?

C: Yo era la que lo tenía que "agarrar" cuando quería pegarle a sus compañeros y siempre terminaba llena de moretones o marcas por la fuerza que el nene ejercía sobre mi. Ahí me di cuenta que ni todas las charlas del profesorado ni todos los textos que había leído me podían ayudar en estas situaciones en particular. Fue difícil y yo estaba arrancando, era chica, me sentía super responsable y lo que más me angustiaba en ese entonces era normalizarlo, pero bueno... Fue un año duro pero lo superé y al final me fue muy bien. Siento que esa experiencia me marcó porque fue un choque con una realidad que no conocía ni sabía manejar.

M: Si... Hay un autor que habla un poco de eso, Widlak, que define al shock de la práctica como *la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida..* ¿Sentiste en algún momento haber tenido algún sentimiento relacionado a este concepto? Además de la situación que me comentaste previamente.

C: Sí... Seguro. Me hace pensar en el síndrome del impostor, que sucede bastante seguido.

M: ¿A qué te referís con eso?

C: Es como que yo creo que en algún momento todos se van a dar cuenta de que no sirvo o de que en realidad no sé nada, pero la verdad es que tengo un título y un currículum que dan cuenta de lo contrario. El síndrome del impostor sería eso, todo el tiempo sentir que sos un impostor en tu trabajo o en ese rol que estás cumpliendo. Creo que esta inconsistencia entre lo aprendido y la práctica puede tener que ver...O mismo la pandemia y el cambio que produjo en el día a día en la educación.

M: Claro. Recién mencionaste que el profesorado eso no te lo enseñó, ¿podrías mencionar alguna experiencia donde hayas notado que sí utilizaste los conocimientos adquiridos en el profesorado?

C: Sí, seguro. Más que nada en las planificaciones o mismo en esto de la planificación flexible. Es algo que se habló mucho en el profesorado, el poder correrse del plan fijo y dejar que fluya. En lo personal me es difícil fluir pero tuve que aprender a hacerlo. Es lo que más me llevo del profesorado.

M: ¿Cómo fue la experiencia de realizar las prácticas o residencias virtualmente?

C: En mi caso, las prácticas fueron completamente virtuales pero las residencias no. Yo cursaba virtual, pero las residencias las hice en persona. Lo que pasó fue que la profesora no me fue a observar porque la escuela no lo permitió. Entonces me observaron a través de una videollamada. Yo me sentí cómoda, me acuerdo que todos se quejaban pero la verdad que estaba todo adecuado para el contexto del momento.

M: ¿En qué sentido?

C: Y, mirando desde otra perspectiva, estuvo bien. El profesorado se amoldó a la situación, hicieron lo mejor posible. Incluso las prácticas nos dejaron hacerlas en el colegio donde trabajábamos entonces eso fue una comodidad para muchos. Yo sentí que aprendí.

M: Por último, ¿qué es para vos un buen maestro?

C: No sé si es justo que lo defina, porque cada uno tiene su propio ideal de ese buen maestro. Pero si tengo que pensar en características puedo decir que un buen maestro, para mí, es equilibrado, tiene empatía, le gusta hacer lo que hace pero no se desvive por ello, trabaja bien

en equipo, es consciente de sus debilidades, fortalezas y limitaciones, y por sobre todo, está en constante cambio.

M: Perfecto. Bueno C, ¡muchísimas gracias!

ENTREVISTA 2: R

Fecha: 22/04/2023

M: ¡Hola R! ¡Buenos días! Primero quiero agradecerte por regalarme un poco de tu tiempo para poder conocer un poco sobre tu experiencia docente.

R: No hay problema, gracias a vos por pensar en mí.

M: ¿Hace cuántos años te dedicás a la docencia?

R: Y... en realidad trabajo en un colegio desde el año 2018. Pero me recibí en el 2021. Primero fui ayudante de primer grado, después ayudante de segundo grado y finalmente maestra titular de tercero, como ahora.

M: ¿Qué recuerdo tenés de tu recorrido escolar como alumno en la escuela primaria?

R: En realidad no tengo muchos recuerdos. Sí me acuerdo que no estudiaba nada. Prestaba mucha atención en clase y me gustaba mucho participar, y con eso me alcanzaba. Tenía muy buenas notas y me acuerdo de mi carpeta toda prolijita (*se ríe*). Y otro recuerdo que tengo muy latente es que una vez en Ciencias Naturales me saqué un 6 en un examen de los planetas y lloré muchísimo. Era muy exigente.

M: ¿Y en la secundaria?

R: También, parecido. Me cambié de colegio, cambiaron mis amigas... Pero mi autoexigencia no cambió. Empecé a estudiar muchísimo más. Me acuerdo también que los últimos años de secundaria me juntaba los fines de semana con mis compañeros a explicarles los temas. En diciembre también venían a casa y yo les explicaba. Creo que un poco de ahí salen mis ganas de ser profesora de matemática, que terminaron en maestra de primaria.

M: ¿Podrías mencionar alguna experiencia positiva de tus vivencias como alumno?

R: Un montón. De secundaria lo que más me llevo son las convivencias y retiros donde conocías a los profesores desde otro lugar. Creo que eso ayudaba mejor a que te comprendan y te aconsejen y que no seas solo un número. A veces pasa en secundaria que los profesores te ven dos horas a la semana y es difícil tener un vínculo con ellos.

M: ¿Y alguna negativa?

R: Creo que no me acuerdo ninguna. Sí me arrepiento de haber sido tan autoexigente.

M: ¿Cuáles de esos recuerdos considerás que influyeron en tu ser docente?

R: Y todo... por un lado lo que te decía antes, me encantaba explicar los temas a todos. No estudiaba tanto, pero cuando en el recreo les explicaba a mis compañeros me servía para estudiar. Además me daba cuenta que explicaba bien, entonces me daban más ganas de ser profesora. Lo mismo con el tema del vínculo. Intento generar espacios diferentes para conocer a mis alumnos desde otro lado, no solamente siendo la maestra de matemática sino también acompañarlos a crecer, relacionarse, conocer sus emociones...

M: ¿Cuáles son tus fortalezas como docente?

R: Creo que lo que me sale mejor es planificar las clases. Me encanta diseñar mis propios materiales y presentaciones, en Canva o Genially. Disfruto mucho de ese momento.

M: ¿Cuáles son tus debilidades como docente?

R: Me parece que la autoexigencia. Es algo en lo que estoy trabajando, pero siempre necesito que todo me salga perfecto. Me cuesta flexibilizar un poco el tema de la planificación.

M: ¿Cuál es el proceso por el cual planificas tus clases?

R: Como te decía es algo que me gusta mucho. Disfruto hacerlo en mi casa, con un mate, pensar en los contenidos, después los objetivos, es decir qué quiero que logren... Y después trato de ser creativa. Pensar ideas que sean innovadoras, proyectos donde los alumnos estén motivados.

M: ¿Y qué dificultades encontrás a la hora de planificar?

R: Quizás pensar que todo tiene que ser creativo y divertido. A veces me paso horas pensando actividades para hacer que el contenido sea divertido o entretenido, tengo que acostumbrarme a que no todo tiene que ser así.

M: Y cuando terminan tus clases, ¿te tomás el tiempo para realizar alguna reflexión sobre tu práctica? Si es así, ¿cual?

R: Si es una clase que planifiqué mucho, siempre pienso cómo salió. Trato de hacerme comentarios en la planificación para acordarme al año siguiente si la clase estuvo buena.

M: ¿Cómo vivenciaste la gestión del aula durante tus primeras prácticas docentes, teniendo en cuenta, por ejemplo, el manejo de grupo y la gestión del tiempo?

R: Me costó bastante. Como te digo, me encanta enseñar, planificar, y aprendo mucho enseñando. Pero el manejo del grupo nadie te lo enseña... Sobre todo cuando tenés chicos con dislexia o dificultades de atención. Mi primer año como docente tuve un alumno con proyecto de inclusión, con lo cual no solamente tuve que ponerme al día de qué es un PPI y todo eso,

sino que además tenía una maestra integradora en la clase. ¡Yo sentía que me analizaba! Después me acostumbré.

M:¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales? ¿Qué sentimientos tenías?

R: Primero empecé como auxiliar. Me acuerdo de mis primeros días, sentía que todo era perfecto. Estaba feliz. Por otro lado también me acuerdo que me pedían cosas que nunca había hecho ni me habían enseñado, cómo pasar lista en el registro, firmar planillas...

M:¿Podrías comentar alguna experiencia significativa de tus primeros años como docente en relación a tus saberes, ya sean conceptuales o saberes de la práctica?

R: Creo que me sentía súper segura para enseñar todos los temas y eso fue muy positivo.

M: ¿Sentís que utilizaste los conocimientos adquiridos en el profesorado?

R: En ese caso sí. Me acuerdo mis clases de didáctica de la matemática o didáctica de ciencias naturales, creo que mis saberes en ese sentido los aprendí ahí.

M:¿Tuviste alguna experiencia donde creíste que lo aprendido en el profesorado no te ayudó? Si es así, ¿cuál?

R: Sí, un montón. Especialmente las reuniones con padres. Por suerte empecé trabajando en un colegio que me acompañaba un montón. Pero nadie te enseña cómo pararte, cosas que pueden surgir, qué decir y qué no... Me acuerdo el primer día de clases los papás venían a explicarme cosas de sus hijos y yo no sabía ni qué cara poner. Lo mismo con los boletines, no sabía ni cómo hacerlos, ni qué escribir, ni cuánto... Creo que en eso depende de que la institución te acompañe, de tener un directivo que te ayude y colegas que te expliquen.

M: En relación a todo esto que me comentás, el shock de la práctica es definido por Widlak como *la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida..* ¿Sentiste en algún momento haber tenido algún sentimiento relacionado a este concepto?

R: Sí, especialmente la parte de la presión de lo desconocido. Más que nada con los padres como hablábamos recién. Yo tenía 19 años y estaba entre padres que me exigían mucho, por eso me sentía presionada.

M: Y quería preguntarte también, ¿cómo fue la experiencia de realizar las prácticas o residencias virtualmente?

R: Las residencias durante la pandemia nos tomaron a todos por sorpresa así que fueron bastante desorganizadas. La observación era de 40 minutos entonces fue muy poquito o por lo menos a mi no me rindió. Creo que haber observado el colegio entero o el entorno completo hubiera aportado mucho más. Puedo decir que me gustó hacer las residencias por Zoom porque sentí menos presión, pero a la vez fue como darlo todo en 40 minutos de videollamada. Una mezcla

de nervios, ansiedad, yo me exijo mucho entonces sentía que tenía que darlo todo y rápido. También me daba miedo que algún chico no entienda o no pueda conectarse. Esos imprevistos de las virtualidad. Y del profesorado lo que me acuerdo fue como esa desorganización respecto a las planificaciones, dar las clases y la observación de los profesores de práctica. Me hubiera gustado hacerlas de forma presencial.

M: Por último, ¿qué es para vos un buen maestro?

R: Creo que un buen maestro puede ser alguien empático, es muy importante también la paciencia y la tolerancia. Por otra parte tiene que ser una persona que sepa cómo generar un vínculo con sus alumnos para que aprendan mejor. Respecto a la planificación pienso que un buen docente busca las mejores estrategias para que sus alumnos aprendan. Me parece que el tema de los contenidos o saber mucho, no tiene tanto que ver.

M: Perfecto Rosario. ¡Te agradezco muchísimo por tu tiempo!

ENTREVISTA 3: Ma

Fecha: 30/04/2023

M: ¡Hola M! Bueno, primero te quiero agradecer mucho que me regales un poco de tu tiempo para conocer sobre tus primeras experiencias como docente. ¿Hace cuántos años sos maestra?

Ma: En realidad empecé como ayudante o auxiliar cuando estaba en segundo año del profesorado. Pero como maestra recién cuando me recibí, en el 2022.

M: ¿Qué recuerdos tenés de tu recorrido escolar como alumno en la escuela primaria?

Ma: La verdad que tengo un buen recuerdo, pero no detallado. Me acuerdo que era buena alumna, me acuerdo de todas mis maestras, me gustaban los recreos, ir al kiosco. Nos gustaba jugar con las más chicas también, yo iba a un colegio de mujeres y de alguna manera éramos como madrinas de las chiquitas: las acompañamos en el coro, en gimnasia... También me acuerdo que todos los grados tenían muchas alumnas y el mío no. Éramos un grupo chico y eso estuvo bueno.

M: ¿Y en la secundaria?

Ma: Lo mismo, muy buenos recuerdos, más libertades, me gustaba salir a almorzar al mediodía con mis amigas. Con relación a las materias y el estudio, me gustaban más los orales me acuerdo. Me desenvolvía mejor. Había veces que todas querían pasar la prueba por ejemplo, y

yo era de las que no quería porque estudiaba mucho. Siempre terminábamos las mismas teniendo el examen y al resto se lo pasaban para otro día, pero se los hacían más difícil.

M: ¿Podrías mencionar alguna experiencia positiva de tus vivencias como alumno?

Ma: Que difícil... Así como positiva, no me acuerdo ninguna puntual.

M: ¿Y alguna negativa?

Ma: Eso sí, me acuerdo una. En cuarto grado me tocó hacer un trabajo en parejas que no podíamos elegir con quién lo hacíamos, y me tocó con alguien que no quería. Yo sentí que la maestra había puesto a alguien estudioso con alguien un poco más vago. El trabajo era de Belgrano y yo tuve que hacer todo sola porque mi compañera no quería trabajar. Nos sacamos un 6 y yo estaba re enojada y lloré porque nunca había tenido una nota tan mala.

M: ¿Cuáles de esos recuerdos considerás que influyeron en tu ser docente?

Ma: De esos recuerdos me parece que ninguno... Sí estoy atenta cuando armo grupos para que el trabajo les salga bien... Pero me parece que mi elección de ser docente fue más por mi familia.. mi hermana es maestra y mi mamá también. Siempre me gusto enseñar, ayudaba a las que les costaba más en los recreos y también en diciembre. Hay maestras que me vienen a la mente y cuando era chica quería copiar pero no fue un decir “ay quiero ser ella”, solo me gustaba enseñar.

M: ¿Cuáles son tus fortalezas como docente?

Ma: Trabajar en equipo con otros docentes, compartir ideas para generar mejores cosas. Trato de adaptar las cosas para hacer actividades distintas para los que lo necesitan y eso es super importante hoy. Tengo muchos alumnos con dificultades. También trato de que los chicos estén felices en mi clase y que puedan aprender y disfrutar de lo que aprenden.

M: ¿Cuáles son tus debilidades como docente?

Ma: Me cuesta mostrar la autoridad, sobre todo con los más grandes, quinto y sexto grado. Me falta un poco de experiencia en el manejo del grupo.

M: Claro, perfecto. ¿Y cuál es el proceso por el cual planificas tus clases?

Ma: Lo hacemos en equipo. En el colegio donde trabajo tenemos un template o plantilla para usar ese planificador. Siempre tenemos que elegir un producto final a donde ir y que los chicos lo sepan desde el principio. Pensamos el tema, y después cuando llenamos la plantilla vamos pensando ideas.

M: ¿Qué dificultades encontrás a la hora de planificar?

Ma: Principalmente el poco tiempo que tenemos. El tiempo te corre y si no se te ocurre ninguna idea en el poquito tiempo que tenés para planificar, vas a lo más clásico. Supongo que a todos los maestros les pasa. Para pensar algo creativo y original tenés que trabajar muchísimo en tu

casa. También pensar en que la actividad sea accesible para todos es difícil. Te la pasás viendo videos para ver qué dicen o cuál es el mejor para tus alumnos, y eso es complicado, y tardás mucho tiempo. A veces si no es tu día de creatividad es difícil que surjan cosas copadas y terminás perdiendo el tiempo.

M: Cuando terminan tus clases, ¿te tomás el tiempo para realizar alguna reflexión sobre tu práctica? Si es así, ¿cual?

Ma: En general no porque no tenemos mucho tiempo. Si veo a la maestra del otro grado le pregunto cómo le fue y le cuento cómo me fue a mi, pero no coincidimos casi nunca entonces es difícil encontrarnos y preguntarnos. Algo que me sirve mucho es dejarme escrito si algún proyecto estuvo bueno o si hay algo que tengo que cambiar para el año que viene, pero no lo hago siempre ni con todas las actividades.

M: Claro. Y con relación a la práctica propiamente dicha, ¿cómo vivenciaste la gestión del aula durante tus primeras prácticas docentes, teniendo en cuenta, por ejemplo, el manejo de grupo y la gestión del tiempo?

Ma: Sí, era lo más difícil. El manejo de grupo como te comenté es algo que con los más grandes todavía me cuesta, no me siento tan segura. Igualmente depende mucho del grupo, yo soy maestra de tres grados diferentes dentro del mismo colegio y mi experiencia con cada grado es distinta.

El manejo del tiempo al principio también me costó, nunca llegaba con lo que planifiqué. Pensaba bueno, hago una actividad, y de repente terminaban todos más rápido y tenés que ver cómo rellenar el tiempo de sobra. O pensaba una actividad y después los chicos tardaban un montón en terminarla.

M: ¿Cómo fueron tus primeras experiencias laborales, más allá de lo que me contás del grupo y del tiempo? ¿Qué sentimientos tenías?

Ma: Al principio por suerte trabajé de auxiliar, estaba bueno porque observaba a las maestras a ver que hacían, pensaba que mejoraría yo si fuera la maestra y que cosas copiaría. Eso estuvo bueno, en los dos colegios que estuve ser primero auxiliar y poder mirar todo para ver con qué me quedaba. En cuanto a mis sentimientos me gustaba y también quería ser la maestra y poder hacer lo que yo quería, se me ocurrían cosas y a veces las proponía y las maestras no lo recibían bien. Pero en síntesis me gustó mucho ser auxiliar y me ayudó un montón. Siento que es importante que todas las maestras primero sean ayudantes.

M: ¿Podrías comentar alguna experiencia significativa de tus primeros años como docente en relación a tus saberes, ya sean conceptuales o saberes de la práctica?

Ma: Al principio veía que las maestras usaban fotocopias re viejas, y yo sabía que había que hacer todo un poco más nuevo. Eso lo había aprendido en el profesorado y me quería meter a opinar con las maestras, pero siendo ayudante tanto no podía opinar. Después cuando estuve en grado empecé a diseñar yo las fotocopias.

M: ¿Podrías mencionar alguna experiencia donde hayas notado que utilizaste los conocimientos adquiridos en el profesorado?

Ma: Inconscientemente sí, no es que no aprendimos nada, pero la práctica ayuda un montón. Para algunas cosas de ciencias sociales por ejemplo, cosas de circuito productivo, cómo hacer para hacerlos pensar, contenidos típicos de siempre, aprender a darles una vuelta y hacerlo de otro lado. Enseñar a cuestionarse, todo eso lo vi en el profesorado. Lo mismo la historia, malos y buenos, puntos de vista depende quien lo cuenta. Cuando enseñaba matemática use un montón de los juegos que nos habían dicho en el profesorado. En Prácticas del Lenguaje también, con los libros el tema de la exploración, la importancia de la lectura, todo eso lo aprendí en el profesorado pero me sale más automático. No estoy pensando todo el tiempo en lo que aprendí.

M: ¿Tuviste alguna experiencia donde creíste que lo aprendido en el profesorado no te ayudó? Si es así, ¿cuál?

Ma: No, me parece que no tuve ninguna. No es que dije “ay yo aprendí cualquier cosa“. Sí reconozco que me hubiera gustado aprender un poco más o que los profesores sean más exigentes.

M: El shock de la práctica es definido por Widlak como *la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida..* ¿Sentiste en algún momento haber tenido algún sentimiento relacionado a este concepto?

Ma: En realidad las prácticas me sirvieron porque yo no era maestra de grado, entonces me sirvió para abrirme, conocer otros maestros, me gustó poder conocer otros lugares y ver cómo trabajan, no sentí que fuera una presión ni nada. Ya conocía cómo era tener alumnos. Creo que si no hubiera sido auxiliar hubiera sido diferente.

M: ¿Cómo fue la experiencia de realizar las prácticas o residencias virtualmente?

Ma: Uff... Yo hice las residencias online y las prácticas presenciales. Yo sentía que la residencia era un momento re importante y no lo pude aprovechar muy bien. No hubo muy buena comunicación entre mis profesores y los directivos, y esas cosas que quizás fuera de la pandemia también pasaban, no sé. Más allá de eso, al ser online yo necesitaba del profesor que me ayude a planificar en vivo y en directo. Siento que tanto no aprendí... O por lo menos me quedó esa sensación. Me exigieron las formas de planificar de los profesores pero no hubo un

seguimiento tan personalizado, o por lo menos yo sentí que nadie sabía que es lo que yo estaba haciendo y tampoco me fueron a observar como para darme una devolución. En cambio, las prácticas que fueron en vivo las disfruté mucho más. El docente que me tocó me acompañó un montón y las observaciones que hice me sirvieron mucho porque fueron presenciales. Observar las clases virtuales no tenía tanto sentido. Tenía que mirar Classroom y ver cómo estaba organizado. Además las observaciones de las maestras tampoco fueron tan completas porque mis clases las di virtuales. Lo sentí más como un trámite que tuve que hacer para tener el título y nada más. Igualmente agradezco que el Marín se amoldó a la realidad y me dejó hacerlas, aunque sea online, para poder recibirme. Me hubiera gustado que sean presenciales, y la cursada también, para aprender más de los profesores clase a clase.

M: Claro. Y por último, ¿qué es para vos un buen maestro?

Ma: Creo que es alguien que enseña pero que está dispuesto a aprender. Enseña a ser buenas personas. Enseña a ser independientes, autónomos, flexibles.

ENTREVISTA 4: D

FECHA: 22/05/2023

M: Hola D buenos días, primero gracias por darme este espacio.

D: ¡Gracias a vos!

M: Primero quería preguntarte, ¿por qué elegiste ser docente?

D: Elegí ser docente mientras estudiaba Consultoría Psicológica. En el transcurso de la carrera me di cuenta de que quería acompañar la etapa de la infancia, ayudar a los niños a desarrollar y desplegar sus potencialidades. Paralelamente mi cuñada que es maestra me sugirió anotarme en la carrera y ni lo dudé.

M: Claro. ¿Hace cuántos años te dedicás a la docencia?

D: Empecé a trabajar como docente auxiliar en el segundo año de la carrera, en el 2019. Recién este año empecé a ejercer como titular de tercer grado.

M: ¿Y qué recuerdo tenés de tu recorrido escolar como alumna en la escuela primaria?

D: Como alumna de primaria tengo el recuerdo de ser callada, muy tranquila. Como ahora (*se ríe*). Era responsable con mis tareas y un poco miedosa o resistente a pedir ayuda.

M: ¿Y en la secundaria?

D: En la secundaria siempre me mantuve equilibrada académicamente. Negada a las ciencias y la matemática... pero en general siempre fui una alumna promedio. De carácter parecido a

la primaria, perfil bajo, responsable. Empecé a participar más en esta etapa. A ganar más confianza. De la secundaria tengo más recuerdos.

M: ¿Podrías mencionar alguna experiencia que recuerdes que haya sido positiva de tus vivencias como alumna?

D: Recuerdo a mi maestra de mis primeros grados de primaria, que se llamaba Cris, era muy graciosa y divertida y gracias a ella empecé a interesarme por la lectura en voz alta, a sentirme más segura. Otra docente que me marcó fue Inés, una de Literatura que tuve en los últimos años. Explicaba el origen de cada palabra, relacionaba temas literarios con la vida misma. Era inspiradora y nos daba consignas muy creativas y personales. Esas cosas no me las olvido más.

M: ¿Y alguna experiencia negativa?

D: Uff si... En secundaria tuve un profesor que me bloqueó en matemática. Era una persona con muy poco cuidado y consideración. ¡No te ayudaba! Simplemente te hacía sentir tonto, inútil. Yo estaba muy frustrada con la materia y sus clases me generaban una inseguridad muy grande. Lo superé en Polimodal, cuando tuve que estudiar sola de cero. Cuando me fue bien y sentí que entendía, pasó a encantarme la materia.

M: ¿Cuáles de esos recuerdos considerás que influyeron en tu ser docente?

D: Mis dos recuerdos positivos influyeron bastante, tanto es así que le doy mucha importancia al momento de la lectura en voz alta, alentando a los chicos a animarse a leer y entonar con ganas. También adoro explicar qué significan las palabras y por qué. Me gusta que usen vocabulario nuevo, que aprendan a hablar.

M: Claro. ¿Cuáles creés que son tus fortalezas como maestra?

D: Creo que soy una docente empática, que se preocupa por el bienestar de sus alumnos. Me gusta que sientan que estoy para escucharlos.

M: Bien. ¿Y tus debilidades?

D: Considero una debilidad quizás el tema de la organización, de los tiempos. Estoy aprendiendo a regularlos. También podría adecuar un poco más mis actividades. Estoy aprendiendo a regular ese tipo de cuestiones pero todavía me cuesta un poco.

M: ¿Cuál es el proceso por el cual planificas tus clases?

D: Encuentro mis clases en proyectos e intento que cada clase permita construir y acercarnos entre todos a los objetivos planteados. Primero pienso qué quiero que aprendan, luego comienzo a pensar actividades que los ayuden a ir construyendo esos conceptos de una forma gradual y sostenida en el tiempo.

M: ¿Y qué dificultades encontrás a la hora de planificar?

D: A la hora de planificar me cuesta el arranque, me preocupo demasiado por el tema y eso genera que me cueste empezar. Una vez que empecé puedo sostener el trabajo requerido pero me lleva muchísimo tiempo.

M: Claro. Y después, cuando terminan tus clases, ¿te tomás el tiempo para realizar alguna reflexión sobre tu práctica respecto a lo que habías planificado, por ejemplo?

D: Siempre reflexiono sobre mis clases, ya sea con respecto a alguna adecuación no hecha, o si faltó dedicarle trabajo a alguna cosa, o si quizás era mejor dedicarle más tiempo a otra. Me quedo pensando y en base a eso modifico o no las clases siguientes. Reflexiono sobre la marcha pero no de una manera sistemática y concreta. Quizás esto me favorecería.

M: Claro, está bien. Un poco ya me contaste pero, ¿cómo vivenciaste la gestión del aula durante tus primeras prácticas docentes, teniendo en cuenta, por ejemplo, el manejo de grupo y la gestión del tiempo, más allá de la planificación?

D: Creo que ahora no lo pienso demasiado, pero apenas empecé me costó sentirme cómoda con respecto al manejo del grupo y el tiempo. Lo fuimos construyendo entre todos a medida que fue pasando el tiempo. Hoy en día me siento más segura porque conozco más a los alumnos y puedo darme cuenta de algunas cuestiones. No te voy a negar que al principio me costó.

M: ¿Cómo fueron estas primeras experiencias laborales? Respecto a los sentimientos que tenías, por ejemplo.

D: En mis primeras experiencias en el ámbito docente me sentía feliz de estar con chicos, agradecida de tanto amor y entrega. Siempre me gustó explicar y me encanta poder ayudar a los que lo necesitan. Quizás lo que más miedo me daba era el tema de la planificación, de llevar adelante el grado sola. Hoy entiendo que es posible y se va construyendo y modificando con el tiempo, nada es fijo porque en el aula siempre hay movimiento.

M: ¿Podrías comentar alguna experiencia significativa de tus primeros años como docente en relación a tus saberes, ya sean conceptuales o saberes de la práctica?

D: Creo que el haber sido auxiliar me permitió copiar algunas dinámicas que encuentro muy enriquecedoras para el trabajo áulico en sí. Por ejemplo, hacer juegos afuera para adquirir conceptos; compartir lecturas de libros en el aula que no tienen que ver con la currícula, alentar a los alumnos a investigar por su cuenta y luego contarlo en clase... Eso me da felicidad porque veo a los chicos entusiasmados y me parece super importante.

M: ¡Qué bueno! Y ¿podrías mencionar alguna experiencia donde hayas notado que utilizaste los conocimientos adquiridos en el profesorado?

D: No considero que el Profesorado me haya brindado herramientas para el trabajo en el aula, quizás me permitió visualizar o proyectar ciertas cuestiones. Lo que sí creo que me ayudó fueron las clases de Ciencias Sociales de un docente que nos enseñó a planificar en base a preguntas concretas capaces de ahondar en los contenidos.

M: ¿Tuviste alguna experiencia donde creíste que lo aprendido en el profesorado no te ayudó?

D: No puedo identificar ninguna en este momento, creo que es más un sentimiento general de no haber aprendido nada concreto o nada que me haya servido.

M: Sí, te entiendo. Hay un concepto que es el del **shock de la práctica** que es definido por Widlak como *la presión que causa lo desconocido, o el miedo y los sentimientos de desamparo por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica docente y la teoría adquirida..* ¿Sentiste en algún momento haber tenido algún sentimiento relacionado a este concepto?

D: Sí, lo sentí. No creo que el Profesorado me haya preparado psicológica e intelectualmente para la vida en la escuela. Creo que me otorgó un marco que me permitió adentrarme en la tarea y la vida institucional, el resto lo fui aprendiendo sobre la marcha y todavía me falta seguir incursionando en muchas cuestiones.

M: ¿En qué sentido?

D: Y, por ejemplo para trabajar con los padres, reuniones, temas burocráticos y administrativos.. ¡Para eso nadie te prepara!

M: Claro.. Por último, ¿qué es para vos un buen maestro?

D: Para mí un buen maestro es alguien capaz de explicar con simpleza algo que desconocemos o no entendemos. Es una persona que contagia entusiasmo y ganas de aprender por cuenta propia. Creo que la alegría y el compromiso son inherentes al buen maestro.

M: Buenísimo D. Muchísimas gracias por este tiempo y por mostrarte disponible conmigo.